

UCES

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
EMPRESARIALES Y SOCIALES**

**ESPECIALIZACIÓN EN
DOCENCIA UNIVERSITARIA**

TESINA

**NUEVOS ROLES DEL DOCENTE ANTE
LOS ALUMNOS INGRESANTES A LA
CARRERA DE PSICOLOGÍA EN UNA
UNIVERSIDAD PRIVADA.
ESTUDIO DE UN CASO**

Tutora: Dra. Beatriz Checchia

Alumno: Lic. Alejandro Iantorno

Matrícula UCES Nro. 35352

Año: 2010

ÍNDICE.

| | |
|--|----|
| 1.- INTRODUCCIÓN | 3 |
| 1.1 Formulación del problema. | 5 |
| 1.2 Objetivos de la investigación. | 6 |
| 1.3 Diseño de estudio. | 6 |
| 1.4 Aportes y limitaciones. | 7 |
| 2.- DESARROLLO | 8 |
| 2.1 Estado del arte. | 8 |
| 2.2 Marco Teórico. | 15 |
| 3.- METODOLOGÍA | 38 |
| 3.1 Generalidades. | 38 |
| 3.2 Descripción de la muestra. | 39 |
| 3.3 Definición de las variables. | 39 |
| 3.4 Instrumento para la recolección de datos. | 40 |
| 4.- PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS | 42 |
| 4.1 Motivación para el estudio de la materia. | 43 |
| 4.2 Actividad de lectura previa antes de cada clase. | 46 |
| 4.3 Aprendizaje significativo. | 50 |
| 4.4 Aprendizaje autónomo mediante estrategias personales. | 54 |
| 4.5 Aprendizaje autónomo mediante búsqueda de información adicional. | 57 |
| 4.6 Factores que influyen en la dedicación de la materia. | 61 |
| 5.- CONCLUSIONES | 64 |
| 6.- RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS EN EL USO DEL PORTAFOLIO | 67 |
| 6.1 El portafolio como herramienta didáctica. | 67 |
| 6.2 El portafolio como herramienta personalizada. | 68 |
| 6.3 El aprendizaje por portafolio. | 69 |
| 6.4 La evaluación por portafolio. | 72 |
| 6.5 Guía de la evaluación por portafolio | 74 |
| 7.- BIBLIOGRAFÍA | 78 |

1.- INTRODUCCIÓN.

Preocupa la cuestión que importa en la tarea docente, en la carrera de grado, en el área de psicología específicamente, una débil participación del alumnado en general en las clases presenciales.

Se advierte, desde la práctica docente, que esta situación, se viene repitiendo de manera continua y sostenida en los alumnos ingresantes a dicha carrera en los últimos años, a pesar que el objetivo de la cátedra en cuestión, es promover un modelo de aprendizaje a través de clases dialogadas¹.

Se observa sin embargo, en términos generales, un pobre acervo cultural por parte de los alumnos, adoptando ellos en su mayoría, un rol pasivo como aprehendientes, que no favorece y condiciona negativamente su acervo cultural y profesional.

Algunas hipótesis² al respecto, sugieren que las conductas manifiestas por parte de los alumnos, en su mayoría, son deficitarias en lo concerniente a la lectura de los apuntes, fichas y demás elementos didácticos, con la anticipación adecuada para sus posibles intervenciones en la clase.

Estas actitudes cotidianas de los alumnos, por consiguiente, hacen que ciertos términos y conceptos que exponen los profesores, son desconocidos por ellos, teniendo dificultad para comprender los temas tratados. Puede suceder entonces, como consecuencia, que los alumnos no lleguen a realizar una adecuada relación entre los mismos, tornando deficitario sus aprendizajes.

Frente a esta manera de proceder que tienen los alumnos en general, se puede inferir en primera instancia, que no constituye la mejor vía para que las posibles conclusiones, reflexiones, debates, críticas y aportes que pueden hacer a cada tema tratado, enriquezca y favorezca al proceso de enseñanza y aprendizaje de manera significativa.

¹ Arnoux, Elvira y Otros (1995), Los géneros discursivos. Cátedra Semiología. UBA.

² Carlino, P. (2005), Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

La oportunidad y posibilidad de que los alumnos realicen correcciones permanentes durante sus aprendizajes por las distintas intervenciones que pudieran realizar, supuestamente, no se lleva a cabo en tiempo, ni forma de manera satisfactoria.

Con dichas intervenciones, podrían promoverse en ellos determinadas y mayores competencias, irían autoevaluándose más profundamente en función de sus distintos aportes, corrigiendo su rumbo, de ser necesario, hacia estándares aceptables.

En esta línea de proceder, sus performances como aprehendientes indudablemente, se incrementarían en forma progresiva durante el transcurso de las asignaturas.

Podrían autoobservarse además sus debilidades y fortalezas, realizando correcciones pertinentes, con el apoyo y guía de los profesores de la cátedra.

Con la tendencia de una insuficiente lectura previa del material de la cátedra, hace que bajo estas condiciones, puede presentarse el caso y de hecho sucede muy a menudo, que prime en el alumno el aprendizaje memorístico³.

El alumno, en este modelo, cumplirá positivamente en el mejor de los casos, con la evaluación parcial y final, pero en un período corto de tiempo, seguramente no recordará lo aprendido, y mucho menos podrá trasladar su aprendizaje, a otro tipo de situaciones, donde deberá relacionar conceptos, teorías y construcciones de significados.

Sucedería seguramente lo contrario, cuando el aprendizaje se logra a través de la incorporación genuina de conocimientos, es decir, cuando se da el aprendizaje significativo⁴.

Un elemento importante para lograrlo, es la posibilidad de la lectura previa y regular, con las correspondientes reflexiones, de las unidades tratadas en cada módulo.

³ Schunk, Dale, H (2008), Teorías de aprendizaje. Una perspectiva educativa. Editorial Interamericana McGraw Hill.

⁴ Ausubel, D (1983), Psicología Educativa Un punto de vista cognoscitivo. 2° Ed. México. Editorial Trillas.

La lectura previa por parte del alumnado en cada tema expuesto, es una actitud muy positiva y actúa como un elemento facilitador, para que ellos logren un aprendizaje significativo y con ello, contar con los recursos necesarios que favorezcan la incorporación de sus posteriores aprendizajes.

1.1- Formulación del Problema.

Frente a lo expresado es pertinente implementar y promover entonces, nuevas estrategias didácticas para mejorar el nivel de lectura de los alumnos ingresantes a la carrera de psicología.

Cabría preguntarse entonces desde el rol docente, en función de todo lo mencionado, los siguientes interrogantes para tratar de revertir estas tendencias, y orientarlas hacia terrenos más provechosos y positivos.

- ¿Con qué estrategias pedagógicas se podría abordar el tema de las lecturas previas en los alumnos ingresantes a la carrera de psicología?
- ¿Cómo generar en los alumnos una motivación positiva y sostenida en su tarea de aprender en forma cotidiana y continua?
- ¿De qué forma sensibilizar a los alumnos que serán futuros profesionales de la salud mental, acerca de la significativa y notoria responsabilidad ética y académica que ello conlleva?
- ¿Cómo promover el aprendizaje autónomo en la universidad?
- ¿Qué expectativas de logro referidas al aprendizaje en los ingresantes, tienen los profesores?

Para poder dar analizar cada uno de los interrogantes planteados, se propone considerar los alcances de la práctica reflexiva en los docentes, la importancia de las ideas previas y/o percepciones de las mismas frente a los ingresantes a la universidad y las estrategias metodológicas que puedan contribuir al aprendizaje significativo.

Y por último, profundizar en la incorporación de instrumentos en las cátedras, que tiendan a favorecer el aprendizaje significativo de los alumnos.

1.2- Objetivos de la Investigación.

1.2.1- Objetivo General.

➤ Promover en los ingresantes una conducta uniforme y continua de lectura previa que favorezca y facilite sus aprendizajes.

1.2.2- Objetivos Específicos.

➤ Motivar en forma continua a los ingresantes, para que sus aprendizajes se logren en un clima de superación personal constante, facilitando de ese modo, sus esfuerzos como aprendientes.

➤ Generar las bases pedagógicas necesarias para que el aprendizaje de los ingresantes, esté sustentado sobre una incorporación genuina de conocimientos, que les permita en el futuro, desempeñarse en forma exitosa profesionalmente.

➤ Concientizar a los ingresantes de la importancia de ejercitar y desarrollar el aprendizaje autónomo en la universidad?

➤ Explicitar las expectativas de logros de los docentes en cuanto a las metas que persiguen como tales.

1.3- Diseño del Estudio

El diseño del estudio se realizará según una propuesta cuali y cuantitativa porque lo que se trata de investigar son las conductas de los alumnos con respecto al régimen de estudio que utilizan para efectuar sus aprendizajes en un ámbito académico, que por supuesto juegan un papel muy importante la subjetividad de cada uno de ellos.

Dicha investigación se llevará a cabo bajo un formato de tipo descriptivo con un instrumento cuanti y cualitativo. Este concepto se debe a que la investigación que se realiza, es con el propósito de destacar los aspectos fundamentales de esta problemática planteada y encontrar a su vez, los procedimientos adecuados para elaborar, si se quiere, una investigación futura.

La utilidad de este tipo de investigación, se debe a que, al contar con sus resultados, se simplifica abrir líneas de investigación y proceder a su

consecuente y posterior comprobación. Este proceso tiene como finalidad recoger conocimientos o datos de fuentes primarias y los ordena y sistematiza para posteriormente implementar las estrategias necesarias para tratar de alcanzar el logro de los objetivos planteados, y a la vez, generar nuevos conocimientos.

1.4- Aportes y Limitaciones.

Se elaborarán estrategias de intervención, que repercutan de manera positiva, en el aprendizaje de esta ciencia en los alumnos.

De este modo, ellos podrán adquirir de manera sistemática el vocabulario científico de esta carrera universitaria, a través de la incorporación de mecanismos y herramientas que fomenten y alienten sus aprendizajes.

Esta mecánica de procedimientos, generará los recursos cognitivos necesarios en los alumnos, para ellos puedan, asimilar y relacionar cada uno de los módulos del diseño curricular, donde los conocimientos que se imparten, logren generar una concatenación de conceptos y argumentos teóricos, que le sean de utilidad a los aprehendientes, para que consecuentemente, puedan aplicarlos durante todo el transcurso de la carrera.

La limitación que se presenta es que la problemática que se abordará, se encuentra circunscripta en un universo muy pequeño, en la Universidad de Flores, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la carrera de Licenciatura en Psicología, dentro de la materia Psicología General II, que se dicta durante el turno de la mañana, tarde y noche, en dicha Universidad, de modalidad presencial, con una población de 50 alumnos en total de ambos sexos.

La franja de edad oscila entre los 19 y 50 años.

Los resultados obtenidos, serán plasmados en las nuevas cursadas, dentro del mismo ámbito universitario con las características propias institucionales de la universidad mencionada, sin poder asegurar a ciencia cierta, que los resultados obtenidos puedan trasladarse a otros ámbitos académicos.

2.- DESARROLLO.

2.1- Estado del Arte.

En estos tiempos que corren, la tarea docente, está impregnada de diversos y dinámicos factores y sobre todo, la tarea docente universitaria. Las funciones que el profesor asume son dinámicas y han de irse adaptando a los cambios del sistema; estructuras, objetivos, medios, etc., y hoy en día la sociedad demanda un nuevo rol de profesor.

En palabras de Arbizu (1994), "se puede hablar de rol asignado (asumido por tradición) y rol demandado (papel nuevo que le es solicitado a un profesional".

Hasta no hace mucho tiempo, el profesor universitario, se formaba en un principio, casi con el sólo hecho de tener un título de esa casa de altos estudios y se disponía a dar clases en las mismas, pasando a ser profesor, en muchos casos, de la materia de su competencia profesional, pero actualmente, en este mundo de tantos cambios vertiginosos, la sociedad toda, demanda una suerte de nuevos papeles que configurarán y conformarán el nuevo quehacer del profesor, profesionalizando esta tarea con preparación pedagógica y diversos posgrados para alcanzar la formación como tal.

Por otro lado, el profesor, ha dejado ya de ser la única o primordial fuente de información, se convierte a estas alturas en un especialista en diagnóstico y prescripción del aprendizaje. Su tarea lo lleva a ser un especialista en recursos de aprendizaje, en la convergencia interdisciplinar de saberes, siendo a la vez, un promotor de relaciones humanas.

El docente en su tarea cotidiana, asume el papel de guía u orientador del aprendizaje. Es un agente facilitador del aprendizaje⁵, utiliza su creatividad, y actúa como un motor propulsor para dar dinamismo al proceso educativo; interactuando en forma constante de manera directa e indirectamente con sus alumnos, utilizando herramientas, técnicas y

⁵ Castañeda, S. y López, M. (1989), La Psicología cognitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender. México. Editorial Antología.

recursos diversos que permitan y faciliten el trabajo independiente. No debe perder de vista y teniéndolo siempre presente, la doble faceta individual y social de la educación universitaria. Esta actitud, lo impulsará a estimular la autorrealización y formación integral de sus alumnos, y a la vez, de proveerle situaciones que le permitan su desarrollo ético, social y moral.

Debe tener muy claro, que en gran parte las vocaciones científicas se construyen indefectiblemente en la Universidad y una de sus misiones, es precisamente, descubrirlas y fomentarlas entre sus alumnos, hasta su formación definitiva. Propicia en sus alumnos mediante su concientización, un acercamiento a su propio entorno social. Es un verdadero referente como investigador de la realidad, a la vez que incorpora a sus alumnos en esa investigación.

Los currículos Universitarios⁶ más recientes y/o actualizados, propician y fomentan, tres áreas de vital interés, la de formar eficientes profesionales, seres sociales éticos en el desempeño de su futura tarea laboral y la formación del futuro investigador, la cual debe ser progresiva, bien encauzada, con una gran preocupación por estructurar en el alumno, una mentalidad científica y creativa.

Se debe considerar que, en muchos aspectos de la formación del futuro investigador, la creatividad y la ética son de vital importancia.

Los profesores en su totalidad, más allá de su área de intervención, por el mero hecho de ser profesionales comprometidos con la educación, cargan en sus espaldas una considerable responsabilidad ética⁷ con los estudiantes y con la sociedad donde ellos están inmersos. Les compete educar y preparar, no sólo en el campo del saber específico a sus

⁶ García Guadilla Carmen (1996), Conocimiento. Educación superior y Sociedad en América Latina. Caracas. Editorial Nueva Sociedad.

⁷ Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez (1993), Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, España. Editorial Morata.

alumnos, sino también en lo moral y en lo humanístico; educar para que los alumnos logren la autonomía intelectual y, por sobre todas las cosas, que la formación de los aprehendientes, sea pertinentes con los requerimientos que la sociedad necesita tanto en el presente, como así también en el futuro próximo.

El estudiante, en pleno proceso de desarrollo, es portador de un inmenso potencial creativo que, lamentablemente, no se aprovechará en toda su expresión, si no se lleva a cabo una labor conjunta positiva entre el acompañamiento del profesor y su alumno.

El profesor es en definitiva, propulsor de acciones de proyección⁸ desde el ámbito universitario hacia la comunidad. Con sus análisis reflexivos es capaz de extraer del medio social, elementos que le permitan incorporar al currículo, expresiones de la cultura cotidiana, para integrar de ese modo y adecuadamente, la tarea de la universidad con la comunidad.

Por otro lado, para no tener una visión sesgada y ampliando el espectro sobre los aprendizajes en general, es menester tener en cuenta al autor Piscitelli (2009), en su obra *Nativos Digitales*. En ella muestra una realidad tangible en lo que respecta a la interacción del hombre aprehendiente contemporáneo con sus constantes creaciones tecnológicas. Hace referencia, a que no hace tanto tiempo atrás, había pocos aparatos electrónicos en las casas, a lo sumo un televisor y una videograbadora. La transformación más profunda no la genera, hoy por hoy, necesariamente la computadora, sino la combinación de computadora, celular e Internet. Las generaciones que hoy se encuentran cursando estudios universitarios, manejan constantemente, todo tipo de aparatos digitales en su vida cotidiana, ya sea laboral, de relación y de recreación. Esto los nutre de una nueva forma de apropiarse de la información y por ende repercute en sus procesos de aprendizaje.

Todo esto está incorporado a la vida diaria de la sociedad que incluye, por su puesto, a los estudiantes, por lo tanto el profesor universitario debe

⁸Coll, César (1990), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

estar conciente de esta realidad, utilizando las nuevas tecnologías para favorecer y facilitar los aprendizajes.

En este escenario y aprovechando los recursos actuales disponibles, el profesor debe propiciar desde la docencia Universitaria, acciones didácticas para que los alumnos aprendan a construir y reconstruir el conocimiento⁹, en forma permanente y continua. En el trabajo cotidiano del profesor universitario, se deja traslucir un esfuerzo por orientar la educación hacia la formación de competencias sin perder de vista los conocimientos, planteando que los jóvenes tienen que aprender a recoger información, deben ser capaces de organizarla y analizarla, y no como en muchos casos sucede, memorizarla¹⁰.

En lo expuesto, queda explícito que el alumno mismo, es responsable, en un alto porcentaje, de su propio proceso de aprendizaje. Los profesores deben recurrir a los esfuerzos necesarios para propiciarles a sus alumnos acciones didácticas independientes, en las que ellos puedan manejarse sin el acompañamiento directo del docente y, desde ya, poner en juego en todo momento, su iniciativa y creatividad.

Últimamente se ha incrementado enormemente la matrícula universitaria¹¹, algunos de los alumnos universitarios actuales, desean recibirse rápidamente, en ciertos casos, con el mínimo esfuerzo por los distintos roles y obligaciones por ellos contraídas, restándole muy poco o nada de tiempo para dedicarle a la lectura cotidiana y continua que requiere una carrera universitaria.

En este contexto se puede inferir que el docente universitario en general, siente la obligación de exponer los temas para que sus alumnos logren

⁹ Prieto Castillo, Daniel (1993), Educar con sentido. EDIUNC. Mendoza. Argentina.

¹⁰ Carlino, P (2005), Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

¹¹ Padilla, C. (2004), La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios. Editorial Paidós.

comprender y de esta manera reemplazar en muchos casos, la falta de lectura.

Si se focaliza en lo expresado, muy factiblemente los alumnos con esta postura del docente, se colocan en un rol pasivo, en un lugar de escucha; no se ven obligados en primera instancia, a realizar tareas tendientes a elaborar y construir su propio mapa de significados, a través de la lectura; esta tarea la lleva a cabo en gran medida, el propio docente.

Este mecanismo de proponer las clases por parte de los profesores, contribuye de manera subliminal, a propiciar y continuar alimentando, ese rol pasivo de los alumnos.

Los profesores, con el ánimo de impartir sus clases y sintiéndose ellos satisfechos por sus tarea, retroalimentan permanentemente, la postura antes mencionada de los alumnos.

De esta manera entonces, se pierde la interacción entre el lector y el texto¹² que requiere de un rol activo del sujeto que lee, a través precisamente, de la lectura y del contando con el texto, construye y reconstruye el significado. En este proceso debe aportar sus conocimientos previos para integrarlos a la información del material impreso¹³ para construir nuevos significados y aprender de los textos.

Es imperativo entonces, remarcar que la promoción de la lectura por parte de los profesores, consiste en aquellas actividades que fomentan la misma, precisamente en ámbitos o momentos en que habitualmente, no se lee. Fundamentalmente, consiste en propiciar todas aquellas acciones tendientes a la formación de lectores.

La Universidad es, según estudios realizados¹⁴, un lugar en donde se enseña a leer y escribir. El pasaje del nivel medio a la universidad enfrenta al aprehendiente a nuevas situaciones, como ser, nuevas actividades, formas de estudio, cantidad y tipo de material bibliográfico,

¹² Kintsch, W. (1996), El rol del conocimiento en la comprensión del discurso. Un modelo de construcción-integración. Editorial Gedisa.

¹³ Goodman, K. (1996), La lectura, la escritura y los textos escritos. Una perspectiva transaccional socio lingüística. Editorial Paidós.

¹⁴ Bottero, Jean y otros (1995), Cultura, pensamiento y escritura. Editorial Gedisa.

dinámica de las clases, a las que seguramente no está habituado y para las que, en diversas ocasiones, no está a la altura de las circunstancias. Este pasaje, es verdaderamente una ruptura, un quiebre de modelo, con respecto a las habituales maneras de relacionarse con el estudio los aprehendientes. Los textos que ellos deben asimilar en la universidad, presentan, en su gran mayoría, diferencias significativas, con los que han utilizados en la enseñanza media. Dicho nivel, plantea a los estudiantes una forma de interactuar con los conocimientos mediante la interpretación de un autor, a través de los manuales de textos estandarizados y de uso estable. Con esta conducta, posiblemente, llegan a una única interpretación posible.

El ámbito universitario, por el contrario, invita y requiere la puesta en marcha de otros modos de lectura. El conocimiento que van adquiriendo los alumnos es individual, personalizado, dando cuenta de las inclinaciones teóricas y de diferentes modos de abordar la investigación, que cada alumno posee y que cada uno aprende a diferenciar a lo largo de la carrera.

Como se mencionó anteriormente, en la actualidad, no existen manuales o bibliografías específicas, sino una enorme cantidad de autores diversos, a través de los cuales el aprehendiente universitario va construyendo el andamiaje de su propio acervo de conocimiento.

Existe una tradición de lectura que caracterizó a la comunidad académica¹⁵, que el estudiante, tendrá que incorporar progresivamente a sus conductas de aprehendiente.

La universidad, a través de sus profesores, tiene el deber de formar a sus estudiantes, dentro de un ámbito cultural que comparte, un modo particular de interpretar y leer un determinado texto.

La realidad actual cotidiana de los ámbitos universitarios, demuestra que los alumnos que no se encuentran entrenados ni preparados para poder abordar las exigencias de los estudios superiores.

¹⁵ Van Dijk, Teun (1978), La ciencia del texto. Editorial Paidós.

¹² Ageno, Raúl, Colussi Guillermo (Compiladores (1997), El sujeto de aprendizaje en la institución escolar. Homos Sapiens Ediciones.

El nivel de aprendizaje que arrastran desde la enseñanza primaria y luego la secundaria es significativamente menor¹⁶ al nivel mínimo esperado para cursar una carrera universitaria.

En este escenario, aparecen, entonces, dificultades diversas para poder sortear ese cambio, es decir, desde el pasaje del nivel medio, al estudio superior.

Una conducta muy común de la comunidad académica¹⁷, es responsabilizar a dicho nivel medio por la formación brindada a sus egresados, argumentando que la escuela no les ha conferido la enseñanza a sus estudiantes, en su justa medida.

Es muy importante tener en cuenta que los estudiantes que ingresan a la universidad, son precisamente aquellos, que sus profesores han aprobado, son, en definitiva, los que el sistema educativo en su conjunto, les ha otorgado un diploma que avalan sus estudios cursados.

Si se observara lo expresado desde otra perspectiva, se podría pensar sobre la responsabilidad que le compete a la universidad, en lo que respecta a una de sus misiones, que se relaciona con la de formar investigadores como participantes activos de una cultura académica fuerte, que comparte una forma especial de leer y producir bibliografía académica.

Los profesores en su conjunto, deben fomentar en sus alumnos la postura que se encontrarán por delante diferentes y desafiantes exigencias específicas para poder llevar a cabo la continuidad de sus aprendizajes. Esto abarca, nuevos roles, tareas y compromiso que le serán solicitadas.

De ahí surge la necesidad de asumir prontamente esa nueva etapa en el proceso de aprendizaje, debiendo tomar las medidas apropiadas y pertinentes para enfrentarlas.

Deben ser cambiadas por los alumnos, el conjunto de costumbres de estudio en forma radical, manteniendo los objetivos y metas a alcanzar,

¹⁷ Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez (1993), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. España. Editorial Morata.

en forma explícita y precisa. Para ello es muy importante la labor del profesor, que debe dirigir el foco atencional de sus alumnos, hacia estos nuevos objetivos mencionados.

El alumno universitario debe concientizarse, de la especificidad de este escenario en particular que es la universidad, debiéndose fijar como meta un proyecto de trabajo altamente personalizado e individualizado, dado que él como estudiante, es el gran artífice de su aprendizaje, valiéndose y apoyándose en el dominio y la manipulación de una serie de instrumentos y recursos que deben estar en forma permanente al alcance de sus manos. Precisamente con el auxilio de estos instrumentos, el aprehendiente organiza su vida estudiantil con una disciplina científica.

Todo esto debe ser seguido, apoyado y conducido por el profesor que encausará e inculcará esta conducta de aprendizaje en sus alumnos.

2.2– Marco Teórico.

Se tomarán cinco ejes para dar cuenta de la problemática de la lectura en el ámbito universitario, teniendo como protagonistas a sus dos actores principales, siendo ellos, el profesor universitario y sus alumnos.

2.2.1- Lectura Previa de los alumnos de las unidades temáticas.

El profesor universitario deseoso que su labor profesional sea fructífera, deberá fomentarle a sus aprehendientes, entre otras cosas, que la formación académica que ellos logren, tenga como espíritu último, la adquisición de un mayor nivel de competencias, en todo el sentido del término. Esto requiere ciertas condiciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación, concordantes para esta aspiración. Se torna difícil asimilar el aprendizaje a la recepción y acumulación de información, por el mero hecho de asistir a un aula¹⁸.

¹⁸ Patrick Slattery, que plantea, entre otras cosas que el “currículo postmoderno fomenta el caos, la no racionalidad y zonas de incertidumbre, porque el orden complejo que existe en las salas de clases y en las personas humanas, es el lugar donde el pensamiento crítico, la intuición reflexiva, la resolución de problemas globales florecerá” [Slattery, Patrick (1995). Curriculum Development in the postmoderna. New York]. Lo anterior, permite inferir que la Sociedad Postmoderna ha gestado

Como se ha mencionado, existen diversos criterios que el enunciado, los alumnos han crecido en la época del computador y su herramienta más poderosa, es Internet. Este escenario, es el que explica el comportamiento del alumnado en general, es decir la computadora e Internet han transpolado la concepción de tiempo y espacio de los alumnos, han traído hacia ellos el mundo entero con el menor esfuerzo físico, se ha implantado la cultura de la imagen y se ha enquistado en ellos la mezcla de la palabra con la imagen y el sonido, todo ello en un tiempo muy breve e impensado en otras épocas.

Se hace foco de manera casi constante a la valoración de la velocidad y el conocimiento de realidades múltiples (reales o virtuales). Por otro lado los alumnos están siendo continuamente "bombardeados" por cantidades impresionantes de información. Esta conjunción de elementos, conduce a pensar que no se puede demandar pasividad en ellos, ni estaticidad y monotonía, y menos pretender de ellos atención en una clase sólo efectuada a través del texto de estudio obligatorio, y llevada a cabo en una concepción lineal del tiempo. Es que precisamente, se han desarrollado en una cultura si se quiere, caótica, y por tanto, demandan también una educación compleja.

En todo aprendizaje se requiere cierto tipo de procesamiento relevante o de apropiación personal de aquel. Es decir, el procesamiento de la información en lo que a conocimiento se refiere, requiere de la actividad cognoscitiva del sujeto procesador, un sujeto que necesariamente es o debe ser activo¹⁹.

personas aptas para desenvolverse en la incertidumbre, se anula lo estructurado y aislado, para anhelar lo complejo, lo ecléctico, lo veloz, las imágenes, la multiplicidad de realidades y la variabilidad. Por tanto, ¿los alumnos estarán exentos de estas características si han nacido bajo esta concepción de vida? Evidentemente que no, por ello, los alumnos son seres humanos capaces de aportar al mundo su aprendizaje y al aprendizaje de los demás, son seres activos, con intereses e inquietudes propias, dignos de ser escuchados y dignos de ser considerados como parte activa en el proceso de enseñanza - aprendizaje, cuya responsabilidad, de antaño, ha recaído sólo en los profesores.

¹⁹ Rué, Joan, (2007), El aprendizaje en Autonomía, razones para su desarrollo. España. Universidad Autónoma de Barcelona.

Para ello, es necesaria una conducta sostenida de lectura de los contenidos a incorporar para su aprendizaje, como una condición insoslayable en este proceso.

En términos generales; cualquier acumulación de información que supere el potencial de procesamiento por parte del alumno en este caso, o simplemente que no lo desarrolle, deviene en una falta de conectores o claves de acceso necesarios para que la información procesada en la memoria de trabajo, pase y quede retenida en la memoria a largo plazo, con lo cual, en el momento de evocar la información, simplemente no se pueden ubicar las huellas de la memoria, donde se encuentra alojada la información requerida²⁰.

Cualquier incremento de información requiere del sujeto unas estructuras conceptuales previas, donde lo nuevo, pueda concatenarse con dichas estructuras.

De esta forma la información es jerarquizada, ordenada secuencialmente, interconectada en subunidades holística²¹, incrementando de ese modo el campo de conocimiento de quién elabora esta tarea.

Este tipo de formación, o sea orientada hacia el procesamiento de la información, requiere de un compromiso mucho mayor por parte de los docentes hacia los estudiantes, que aquella fundada en la simple transmisión y acumulación de la información.

Un proceso muy interesante es la reflexión, siendo esta una actividad indispensable en este procesamiento, no solo par consolidar y asimilar genuinamente lo que se aprende, sino también, para conocer de manera más consciente y con significado más profundo.

El sujeto que aprende es un alumno y ser alumno implica factores tales como motivación, las condiciones y modelos en las que se está aprendiendo, las prácticas de evaluación y las expectativas de logro por parte del docente entre otros, los que sin duda orientarán y modelarán el aprendizaje.

²⁰ Meyer, D (1984), Psicología. Madrid. Editorial Médica Panamericana.

²¹ Carretero, M. (1998), Introducción a la psicología cognitiva. Editorial Aique.

2.2.2- Motivación de los alumnos en procesos de aprendizajes.

Para conceptualizar la problemática presentada y teniendo en cuenta las experiencias acumuladas en la práctica docente, el diálogo permanente con otros profesores de las cátedras con respecto a las mismas, las distintas conversaciones realizadas con alumnos de manera informal; en principio se puede inferir como un eje importante a tratar sería la "falta de motivación" por parte del alumnado en general sobre la problemática planteada, de la cual se hará referencia a continuación, dentro del ámbito del aprendizaje Universitario.

Existen diversos y variados escritos sobre motivación en la Universidad, en este caso en particular, se expondrán aspectos de su conceptualización.

Esta es un área de vital importancia, donde deberán hacer foco los profesores, para promover sus enseñanzas de manera positiva y conveniente.

La desmotivación entonces, por parte del alumnado es una buena excusa, en muchos casos, para justificar el fracaso en el aula y los profesores por lo general, se "quedan" con esta conclusión, sin realizar una acción correctiva al respecto.

El término motivación es un concepto que, necesita de una teoría para existir.

Diversos autores²², estarán de acuerdo en concluir que la motivación es un proceso de procesos que supone la puesta en marcha de funciones cognitivas, afectivas y emocionales, las cuales funcionan como un conjunto de ideas directrices, destinadas a orientar y dirigir la acción del alumno, de forma intencional hacia un objetivo determinado.

Si bien lo mencionado puede ser adecuado y comprensible, analizando en profundidad este tema, lo más importante de este proceso, será la memoria personal de cada sujeto en cuanto a sus conocimientos, sus creencias, valores y la cultura a la cual pertenece. Estas cuestiones

²² Bacete Intitle; (1996), Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. México. Editorial Interamericana MC Graw Hill.

mencionadas se relacionarán con el concepto de motivación que cada sujeto tenga.

La motivación entonces, tiene que ver con una concepción personal y que además, se actualiza en cada momento; motivación es entonces, sobre todo lo que la gente dice que es o el uso que de ello haga en lo cotidiano.

Siguiendo en esta línea de pensamiento se pueden citar diversos autores²³. En el caso de Schank y Abelson (1977), propusieron la idea de guión (script) para hacer mención a aquellas secuencias estereotipadas de acciones que se ordenan en función de una relación de dependencia causal.

Proponen que esos guiones son igualmente representativos y consensuados en un grupo social, ya sea por su uso o tipicidad.

Estos guiones tienen un valor cultural importante, puesto que reflejan las metas y patrones de conducta aceptables en situaciones convencionales y compartidas por un grupo de personas (de Vega, 1993).

Otros autores como Russell (1992), Shaver (1987), Páez (1992) y otros; consideran que estas representaciones sociales no poseen solamente la función de ser formatos útiles para clasificar conocimientos sociales, sino que además, esos guiones orientan y prescriben conductas.

Por otro lado la autora Rogoff Bárbara (1993)²⁴ y otros, en lo que respecta a las pautas de activación y motivación, afirman que estarían siempre compartidas por los miembros de una cultura, utilizándose en contextos determinados y en escenarios concretos.

Si para Rogoff lo cognitivo se sitúa fuera del propio sujeto, debido a que acontece en el conjunto de la actividad del sujeto interconectado con su contexto, la motivación funcionaría de forma parecida.

Esto lleva entonces a la necesidad de conocer ese repertorio de patrones motivacionales más o menos típicos que cada estudiante tiene y la conveniencia de saber cómo lo actualiza y define, dependiendo de cada situación concreta, de un momento y de un lugar determinado.

²³ Hueras, J y Agudo, R. (2003), Concepciones de los estudiantes universitarios sobre motivación, En Moreneo, C y Pozzo, J. Estrategias de Aprendizaje en la Universidad. Madrid. Editor Trotta.

²⁴ Rogoff, Bárbara (1993), Aprendices de pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona. Editorial Piados.

Cabe preguntarse por lo tanto, ¿Son las mismas metas las que guían a un alumno cuando la materia es considerada por los demás como difícil, que cuando se trata de una asignatura angelical y beatífica?. ¿Profesores distintos, facilitan metas o motivos idénticos en los mismos estudiantes?, ¿Cursos diferentes, difieren en las metas que facilitan?, etc.

Con todos estos interrogantes planteados, se podría inferir entonces, en lo que a motivación se refiere, que es una forma de teoría personal, y en última instancia, una creencia de cómo conducirse frente a determinadas situaciones.

El modelo de Dweck y Elliot (1983) en Huertas y Agudo (1983)²⁵, por ejemplo, propone que las personas se dirigen hacia determinadas metas, por su autoconcepto acerca de sus potencialidades y limitaciones personales.

Distintos alumnos estarán motivados por diferentes cosas, por ejemplo; unos por el aprendizaje, otros lo estarán por la competitividad y otros por el lucimiento personal sobre el grupo al cual pertenecen, manifestándose ese patrón como una constante en toda su vida estudiantil.

En necesario entonces, que los profesores busquen incentivar la motivación en sus alumnos, tratando de conocer sobre qué aspectos cada uno de ellos hace "foco" en sus diferentes facetas y ejes, el cual actuará como motor, para promover el andamiaje y estructura necesaria, para facilitar la puesta en marcha de cada una de estas particularidades subjetivas que puedan portar los aprehendientes.

2.2.3- Modelos de Enseñanza.

Otro eje a tratar, hará referencia a la forma en cómo aprende el alumno, en función de la postura pedagógica de cada profesor. Para dar cuenta y comprender más acabadamente el aprendizaje significativo, que importa en este apartado, se expondrá la evolución de los marcos teóricos más importante y para ello se tomarán dos teorías diametralmente opuestas

²⁵ Huertas, J y Agudo, R. (2003), Concepciones de los estudiantes universitarios sobre motivación En Moreneo, C y Pozzo, J, Estrategias de Aprendizaje en la Universidad. Trotta Madrid.

como son el Conductismo y el Constructivismo, con el aporte de Ausubel David a este último, llegando finalmente al aprendizaje significativo propiamente dicho.

La teoría conductista, fue tomada como modelo en los Estados Unidos de Norte América a partir aproximadamente del año 1910, con Watson J. B, como su principal referente, mientras que la segunda, fue tomando mayor relevancia en todo Occidente, a medida que trascurría el tiempo, al momento de impartir conocimientos.

El conductismo establece que el aprendizaje²⁶ es un cambio en la forma de comportamiento en función a los cambios del entorno. Para esta teoría, el aprendizaje es el resultado de la asociación de estímulos y respuestas.

Antes de abordar estas teorías sobre el aprendizaje, es necesario definirlo. "El aprendizaje es una modificación relativamente estable de las pautas de conducta realizada en función de lograr una adaptación al medio en que vive el organismo o individuo"²⁷

2.2.3.1- Modelo de enseñanza Conductista.

Los autores que no consideran como proceso la relación enseñanza-aprendizaje, adoptan tanto en forma explícita (declarada) como implícita (los no conductistas), el modelo conductista²⁸ de enseñanza-aprendizaje; identificando en la definición de proceso, el término "determinación" o "determinismo" con "determinismo causal" o "causalismo" (tesis ontológica que afirma la validez universal del principio causal, que las

²⁶ Mead , George H (1934), Espiritu, persona y sociedad desde el punto de vista de un conductista social. Editorial Aique.

²⁷ Palamidessi, M y Gritz (2002), El A B C de la tarea docente. Currículum y Enseñanza. Editorial Aique.

²⁸ Campos, L. (1973), Diccionario de psicología del aprendizaje. México. Editorial Ciencia de la Conducta.

mismas causas siempre producen los mismos efectos excluyendo todos los demás principios de determinación Ej. la casualidad o azar).

Según esta concepción todo lo que le ocurre a una cosa o sistema es el efecto de estímulos externos. Una forma de causalismo fue el conductismo o psicología del estímulo respuesta²⁹ (psicología de E-R), cuyo fundamento es que cada aspecto de la conducta humana sería una respuesta a algún/nos estímulo/ nos externos.

Esto es, que en las mismas condiciones ambientales los mismos E (estímulos o causas) producen siempre las mismas R (respuestas o efectos). Siendo esto parcialmente verdadero y tiene evidencia empírica, como podemos verificarlo cuando se enseña en particular contenidos o habilidades que sólo exigen la memorización "mecánica". Por ejemplos, aprender las letras del alfabeto; las tablas de multiplicar, una poesía de "memoria", conducir un automóvil, etc.; tratándose en estos casos de aprendizajes rutinarios, se termina aprendiendo con mayores o menores dificultades lo enseñado.

Pero también hay muchos ejemplos que demuestran que no siempre se aprende lo enseñado; valga como muestra la Creación Absoluta, esto es, crear algo antes que ningún otro miembro de ninguna otra especie animal. Ante la evidencia que es posible aprender lo que no se enseña (crear algo nuevo) o aprender con un significado distinto lo enseñado, los conductistas declarados-fieles a la psicología de E-R, consideran que el vínculo enseñar-aprender no es un proceso. El modelo conductista, hoy superado en muchos aspectos, es un típico modelo de caja negra que no tiene en cuenta las propiedades de los estados internos del organismo. Pero es muy cierto y está a las claras, que tal estado interno, sí tiene importancia, es la única forma de explicar los sueños, las alucinaciones y el aprendizaje no rutinario o creativo (creatividad). Estos procesos son el

²⁹ Watson, J. (1924), El conductismo. Buenos Aires. Editorial Piados.

resultado de la actividad espontánea o no causal de las neuronas y de la auto asociación de redes neurales. El modelo de E-R es sólo una grosera primera aproximación al E-I-R (Estímulo-estado Interno-Respuesta o en forma más precisa Estímulo-estado del Sistema Nervioso Central y Endocrino-Respuesta).

2.2.3.2- Modelo de enseñanza Constructivista.

En la exposición de esta segunda teoría, se puede puntualizar que la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

A) El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.

Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea. La importancia prestada a la actividad del alumno no debe interpretarse en el sentido de un acto de descubrimiento o de invención, sino en el sentido de que es él quien aprende y, si él no lo hace, nadie, ni siquiera el facilitador, puede hacerlo en su lugar. La enseñanza está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno³⁰. El alumno no es sólo activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha las explicaciones del facilitador³¹.

B) La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración, es decir, que es el resultado de un cierto proceso de construcción a nivel social.

Los alumnos construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que de hecho, están contruidos. Los alumnos construyen el sistema de la lengua escrita, pero este sistema ya está elaborado; los alumnos construyen las operaciones aritméticas elementales, pero estas operaciones ya están definidas; los alumnos construyen el concepto de tiempo histórico, pero

³⁰Baquero, R, Limón , M (2001), Introducción a la psicología del aprendizaje Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.

³¹ Ageno, Raúl, Colussi Guillermo (Compiladores 1997), El sujeto de aprendizaje en la institución escolar. Homos Sapiens Ediciones.

este concepto forma parte del bagaje cultural existente; los alumnos construyen las normas de relación social, pero estas normas son las que regulan normalmente las relaciones entre las personas.

C) El hecho de que la actividad constructiva del alumno se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistente, condiciona el papel que está llamado a desempeñar el facilitador.

La función de este, no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa; el facilitador ha de intentar además, orientar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales.

2.2.3.3- Aportes de Ausubel al Constructivismo.

El principal aporte de Ausubel está centrado en su modelo de enseñanza por exposición, en pos de promover, a través del constructivismo, el aprendizaje significativo, reemplazando de este modo el aprendizaje memorístico.

Este marco teórico consiste en explicar o exponer hechos y/o ideas.

Este tipo de propuesta, es óptima para enseñar relaciones entre varios conceptos, obviamente los aprehendientes deben tener algún conocimiento previo de dichos conceptos. Otro aspecto en este modelo, está relacionado con las edades cronológicas y psicológicas de los estudiantes, debido a que ellos deben manipular ideas mentalmente, aunque sean simples.

Se señala este punto, debido a que este modelo es más adecuado para la enseñanza media en adelante.

Otro aporte al constructivismo son los organizadores anticipados, los cuales sirven de apoyo al alumno frente a la nueva información, funciona como nexo o puente entre el nuevo material y el conocimiento previo del alumno.

Los organizadores pueden tener tres propósitos centrales:

a) Dirigir su atención a lo que es importante del material; b) Resaltar las relaciones entre las ideas que serán presentadas y c) Recordarle la información relevante que ya posee.

Dichos organizadores anticipados se dividen en dos categorías:

Explicativos: Proveen conocimiento nuevo que los estudiantes necesitarán para entender la información. Ayudan al alumno a aprender, máxime, cuando el asunto es muy complejo, desconocido o difícil; pero fundamentalmente, estos deben ser entendidos y comprendidos por los estudiantes para que sea realmente efectivo.

Comparativos: Se encargan de activar los esquemas ya existentes, vale decir, le recuerdan lo que ya sabe, a pesar de no darse cuenta de su importancia. Indican o señalan además, diferencias y semejanzas de los conceptos.

2.2.3.4- Diferencias de aprendizaje entre Conductismo y Constructivismo.

Luego de todo lo expresado, se puede mencionar que el Conductismo se basa en una relación lineal Causa- Efecto, por su postulado de E-R, donde el aprendizaje del sujeto es siempre iniciado y controlado por el ambiente, donde el sujeto es tomado como una tabula rasa.

Esto denota un carácter pasivo del organismo que se limita a responder a las contingencias ambientales.

Se observa entonces aquí su carácter atomista, elementalista y ambientalista, derivado de su núcleo asociacionista, porque según esta teoría, toda conducta, por más compleja que sea, es reducida a una serie de asociaciones entre elementos simples, en este caso, estímulos y respuestas. No hay en juego representaciones mentales por parte del sujeto.

Equivale lo mencionado a afirmar que sólo existe una única forma de aprender y es la "asociación".

La asociación permite la memorización. El conductismo es una asociación de conductas, son trozos de conductas.

El docente o maestro funciona como un tecnólogo, un ingeniero conductual. Aplica contingencias de reforzamiento, monitorea el comportamiento y corrige. Posee un papel directivo con respecto al educando. "El desarrollo del sujeto puede reducirse a un proceso cuantitativo de formación de conductas cada vez más complejas, por ello no existen estadios en el desarrollo"³².

A través de la repetición adecuada, el conductismo organiza el ejercicio de una determina técnica por ejemplo.

En la concepción Constructivista, en cambio, el docente o maestro acompaña al educando en la construcción de los conocimientos, promueve una atmósfera de reciprocidad, respeto y auto confianza para el aprendiz. Es un facilitador, respeta las estrategias de conocimiento del educando, los errores que se suceden en la aproximación a la construcción de "conocimientos acordados", los utiliza positivamente para profundizar en el aprendizaje del alumno. No usa recompensa ni castigos.

El maestro estimula el desarrollo de capacidades del alumno favoreciendo la resiliencia³³ del mismo, logrando de ese modo, una mejor adaptación al medio donde él se relaciona.

El profesor es considerado el "creador o productor de conexiones"³⁴ frente a los estímulos del medio ambiente, en tanto que el conocimiento es el producto de una elaboración personal del alumno y la estructura de su conducta no es una mera copia isomórfica de las contingencias o covariaciones ambientales, como lo es, en el concepto Conductista, sino

³² Delval, Juan (2001), El desarrollo Humano. Capítulo III, Editorial Siglo XX.

³³ Paladino, Enrique (1981), Sujetos de la Educación. Editorial Espacio.

³⁴ Palamidessi, M y Gritz (2002), El A B C de la tarea docente. Currículum y Enseñanza. Editorial Aique.

que el alumno tiene una participación activa y relevante en esa estructuración.

Este último tiene un papel decisivo en el aprendizaje. El ambiente y los facilitadores les proporcionan recursos y experiencias culturales que él internaliza, modificando su estructura preexistente en una nueva estructura o reestructuración, construyendo su propio significado.

En este proceso, que también es subjetivo, el aprehendiente apela a sus conocimientos previos, a su motivación, a sus diversas estrategias y a la creatividad personal para la asimilación y comprensión de los contenidos del aprendizaje.

Para lograr esa reestructuración, se ponen en juego diversos elementos internos en la psiquis del alumno que aprende, que facilitan la misma. Es un ser activo tanto en cuerpo como en mente, actúa para recibir la información del exterior, interiorizarla y luego poder manifestarse en consecuencia alcanzando un cambio conceptual³⁵.

Es el alumno quién crea los significados e interpreta. En esta teoría Constructivista el aprendizaje se lleva a cabo en el ínter juego que existe entre el aprehendiente y las condiciones ambientales (que incluyen al profesor). Los conceptos cambian y evolucionan continuamente con toda nueva utilización que se haga de ellos. Es un aprendizaje circular y holístico y no lineal como ya se mencionó, en la teoría Conductista.

2.2.3.5- Aprendizaje significativo

Quiroga, Elsa (2000), expone que el autor Bruner, en los años 70, propone que el aprendizaje por descubrimiento estaba tomando fuerza.

Para esa época, las escuelas buscaban que los niños construyeran su conocimiento a través del descubrimiento de contenidos.

³⁵ Pozo, Ignacio (1999), *Aprendices y Maestros, La nueva cultura del aprendizaje*. Editorial Alianza.

Ausubel entiende que el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), éste puede ser igual de eficaz, si se cumplen ciertas características.

El aprendizaje escolar puede darse tanto por recepción como por descubrimiento como estrategia de enseñanza, y puede lograr un aprendizaje de distintas características; significativo, memorístico y repetitivo.

En el aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra exitosamente, cuando el estudiante relaciona genuinamente los nuevos conocimientos con aquellos anteriormente adquiridos.

No obstante; es también necesario, que el alumno se interese por aprender lo que se le está impartiendo.

El aprendizaje significativo, cuenta con una serie de ventajas muy propicias para que el alumno se apropie de nuevos conocimientos.

Dicho aprendizaje, es un facilitador en la aprehensión de nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa, dado que como su comprensión es fluida desde el aspecto cognitivo, se facilita la retención del nuevo contenido.

La conexión que la información nueva forma con la información previa, es almacenada y debidamente codificada en la memoria a largo plazo.

Intervienen ciertamente, características personales, debido a que la significación del aprendizaje depende directamente de los recursos cognitivos del aprehendiente. Con todo esto se logra una retención más duradera de la información.

El aprendizaje significativo en definitiva, se da cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprenderlas.

2.2.3.6- Los procesos de construcción del conocimiento.

Aprender un contenido implica atribuirle un significado, construir una representación o un "modelo mental" del mismo. La construcción del conocimiento supone un proceso de "elaboración" en el sentido que el alumno selecciona y organiza las informaciones que le llegan por diferentes medios, el facilitador entre otros, estableciendo relaciones entre los mismos.

En esta selección y organización de la información y en el establecimiento de las relaciones, hay un elemento que ocupa un lugar privilegiado, siendo éste, el conocimiento previo pertinente que posee el alumno en el momento de iniciar el nuevo aprendizaje.

El alumno viene "armado" con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumento de lectura e interpretación y que determinan qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas. Si el alumno consigue establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, es decir, si el nuevo material, lo integra en su estructura cognoscitiva; será capaz de atribuirle significados, de construirse una representación o modelo mental del mismo y en consecuencia, habrá llevado a cabo un aprendizaje significativo.

2.2.4- Aprendizaje Autónomo.

El significado de aprendizaje autónomo se hace más tangible al revisar el concepto de autonomía. El autor Chene³⁶, A, realiza el siguiente planteo: "Autonomía significa que uno puede fijar, y en realidad fija, sus propias normas y que puede elegir por sí mismo las normas que va a respetar. En

³⁶ Chene, A (1983), El concepto de autonomía en la educación adulta. Madrid. Fundación Actilibre.

otras palabras, la autonomía se refiere a la capacidad de una persona para elegir lo que es valioso para él, es decir, para realizar elecciones en sintonía con su autorrealización" [Chene, A (1983). El concepto de autonomía en la educación adulta. Pág 16. Madrid. Fundación Actilibre].

Brockett y Hiemtra (1991) desarrollan el concepto de aprendizaje autodirigido en lugar de aprendizaje autónomo. Estos autores afirman que "la autodirección en el aprendizaje es una combinación de fuerzas tanto interiores como exteriores de la persona que subrayan la aceptación por parte del estudiante de una responsabilidad cada vez mayor respecto a las decisiones asociadas al proceso de aprendizaje.

Uno de los objetivos de la educación es transformar al aprehendiente, en un estudiante permanentemente dirigido desde su interno³⁷ y que opera por sí solo.

Esta autodirección es la disponibilidad que tiene el estudiante, en este caso universitario, de asumir la responsabilidad de la planificación y direccionamiento productivo del recorrido de su aprendizaje.

Los estudiantes que cuentan con este motor mencionado, traccionan su aprendizaje de tal forma, que aumentan las posibilidades de una mayor retención de lo asimilado a largo plazo, en comparación con el aprehendiente pasivo.

Al hacer referencia al aprendizaje autónomo, se ponen en juego aspectos como ser; grado de intervención del estudiante en la conformación de sus objetivos, recursos diversos, procedimientos y autoevaluación; en todo el recorrido de su aprendizaje.

Al ponerse en marcha un programa educativo con sus actores principales, no es común que exista un grado de autonomía absoluta y posiblemente tampoco sería muy aconsejable; sin embargo, la experiencia pedagógica ha demostrado que el estudiante activo, con una mayor participación en las determinaciones que inciden en su aprendizaje, incrementa su motivación y efectividad en el proceso educativo.

³⁷ Alonso, C. M, Gallego, D. J y Money, P (1994), Evaluación de su Estilo de Aprendizaje. Universidad de Deusto. España.

Si se profundiza en la formas de enseñanza en la antigüedad, precisamente en la época de grandes pensadores y filósofos como fueron Sócrates, Aristóteles y Platón³⁸, se desprende de ellos ciertos conceptos que se podrían resumir en la afirmación de este último; "que el fin último de la educación de los jóvenes era el de desarrollar sus capacidades para actuar como autodidacta durante la edad adulta".

No obstante lo mencionado, promediando la segunda mitad del siglo XX, se han suscitado cambios muy importantes y sustanciales en las concepciones, metodologías y enfoques sobre los procesos de educación y aprendizaje.

El epicentro del desarrollo educativo ha sido el maestro³⁹, como consecuencia, los aprendientes se constituyeron en grupos teniendo como eje al primero, en las denominadas "clases" ya que el rol de aquel, ha tomado las riendas sobre los objetivos de los aprendizajes, las estrategias, los contenidos curriculares, los indicadores de evaluación, logros obtenidos por lo alumnos, etc.

Frente a esta postura del maestro, los estudiantes se han inclinado por ser altamente dependiente del primero.

Pero por otro lado, es importante remarcar que la conducta y/o fortaleza de aprender por si mismo, se ha tornado en estos tiempos que corren, en una condición previa para obtener logros importantes en este nuevo mundo.

En concordancia con esto último, es cada vez más imperativo el viraje de las prácticas pedagógicas hacia un tipo de aprendizaje centrado en el aprendiente, presentándose entonces un cambio de rol, en el papel del maestro.

Este, actualmente, ya no se dedica en forma absoluta a transmitir conocimientos o a instruir en forma lineal, sino a canalizar el proceso educativo en espacios en los cuales los aprendientes sean capaces de

³⁸ Hirschberger, J. (1982), Historia de la Filosofía. Herder Barcelona España.

³⁹ Birgin, A. (2006), Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires. OSDE. Editores Siglo XXI.

decidir y fundamentalmente identificar, lo que desean aprender y las condiciones necesarias para lograr los objetivos fijados.

Esta postura que enfrentan los estudiantes, hace que sus aprendizajes ya no sean áulicos exclusivamente, si no traspasan estos límites a todos los otros escenarios donde ellos puedan interactuar.

En la actualidad, este modelo de aprendizaje se viene implementando en la formación profesional en diversas áreas del saber; la educación continua, el desarrollo de recursos humanos en la empresa, etc.

El giro mencionado da cuenta de ciertos principios como los que siguen:

a) El aprendizaje es más productivo y eficaz cuando es experimental⁴⁰. La realidad cotidiana muestra que se aprende mejor cuando existe o se da la posibilidad de confrontar o probar con la realidad, los conceptos teóricos.

b) Para poder estar a la altura de las circunstancias, dando respuestas pertinentes a los turbulentos cambios que se manifiestan en todos los ámbitos, el aprendizaje debe ser permanente⁴¹, vale decir que se debe ejercitar durante toda la vida. Es imperativo entonces, que el hombre debe desarrollar habilidades suficientes para la adquirir en forma continua, nuevos conocimientos.

c) En esta realidad tangible se hace necesario aumentar la autonomía del estudiante en su propio camino de aprendizaje de manera tal que se encuentre capacitado para relacionar y traspolar problemas por resolver y habilidades por desarrollar con necesidades y finalidades de aprendizaje.

d) Deberá estar dotado de la capacidad para saber ubicar información necesaria y útil a sus propósitos, así como también, saber analizar lo ubicado para generar conceptos y/o ideas para la solución de los problemas que se le plantean.

e) Si bien, de acuerdo a lo expresado, el inicio para todo proceso de aprendizaje está en el propio aprehendiente, es muy importante tener en cuenta la importancia del contexto social en el cual se lleva a cabo el

⁴⁰ Riviére, A. (1984), La psicología de Vygotsky en Infancia y Aprendizaje. Madrid. España. Editorial Alianza.

⁴¹ Escotet, M. A. (1992), Aprender para el futuro, Madrid. Editorial Alianza.

aprendizaje, debido a que el mismo, proporciona el espacio donde se va a desarrollar aquel.

En el entorno en el cual el aprehendiente lleva a cabo sus actividades cotidianas se encuentran diversos elementos y recursos que pueden ser aprovechados y utilizados como una suerte de parte de redes de aprendizaje, con el fin de efectuar intercambios informales de aprendizaje. Es notorio que no todos los aprehendientes poseen el mismo potencial de desarrollo de las habilidades para lograr el aprendizaje autónomo, pues esta es una condición que varía dependiendo de las situaciones y circunstancias del mismo aprendizaje.

f) Los recursos, constituyen un factor importante para facilitar el aprendizaje autónomo, los mismos se pueden clasificar en: individualizados, audiovisuales, institucionales y con el docente.

En los primeros se destacan; visitas de observación, viajes de estudio, registros personales, proyectos de aprendizaje, juegos de creatividad, , conversación con uno mismo, evocación estimulada .

Entre los recursos audiovisuales que se pueden emplear se encuentran; textos educativos, revistas, módulos de auto instrucción, videos educativos, periódicos, videos interactivos, computadores, televisión, tutoriales interactivos por computador, radio y redes.

En los recursos institucionales se pueden encontrar; laboratorios, bibliotecas, aulas, centros de práctica auditorios, salones de proyección, bases de datos, centros de práctica, teleconferencias, audio conferencias, correo electrónico y grupos de debate.

Por último, el acompañamiento que se puede dar en interacción con el docente, pueden ser de distinto tipo; tutoría a distancia y presencial, orientación para llevar a cabo la puesta en marcha de actividades de aprendizaje, comunicación telemática y debates en grupos de estudio, entre otros.

No obstante lo expresado hasta aquí, y citando al autor Mc Cambs, afirma que "hasta que los estudiantes no desarrollen, en un sentido estable, una auto identidad positiva que sea reforzada por una experiencia de aprendizaje exitosa, no será posible para ellos comprometerse en aquellos

procesos de autoevaluación que generen una posible disposición afectiva y motivación para ser estudiantes autorregulados”.

2.2.5- Las expectativas de logro de los Profesores.

Los resultados de una acción educativa, no siempre se observan a corto plazo, en realidad es un trabajo, donde no existe una gratificación directa a partir del producto del trabajo de enseñante.

En la tarea docente, el profesor se ve continuamente obligado a resolver situaciones, a tomar decisiones y a actuar. Este tipo de exigencia o presión, puede conducir a errores, que de continuarse, se profundizarán en el tiempo.

A pesar de ello, esta profesión se caracteriza por quienes las practican, por tener una vocación muy marcada en cuanto a la tarea docente propiamente dicha.

Este motor, lleva a una parte de los ellos, a pesar que deben soportar las imposiciones institucionales, malos salarios y desprestigio social⁴² entre otros, a crear e innovar dentro del aula, en pos de la tarea educativa.

En muchos casos, tratan de incorporar diversas y variadas técnicas de estudio para que los alumnos se apropien del material y forjen su aprendizaje.

Básicamente y en términos generales, plasman en ellos, conductas y pensamientos, dirigidos y direccionados para facilitar, la retención, adquisición y posteriormente la utilización de la información.

Esta secuencia de actividades, que el profesor propone son en definitiva, operaciones orientadas a cumplir las metas que él tiene en mente para sus educados. Todo ello, posee un carácter consciente e intencional por parte del profesor, para alcanzar sus expectativas de logro, donde necesariamente, va acomodando las clases con la plasticidad y objetividad del caso, para cumplir sus objetivos fijados.

⁴² Barriga, ángel Díaz (1982), Los procesos de frustración en la tarea docente. Barcelona. Narcea S. A. De ediciones.

A partir de esto, los docentes que se empeñan y comprometen genuinamente con su labor de enseñantes, aspiran a que sus alumnos adquieran la mayor cantidad de conocimiento significativo que sea posible. No es difícil de inferir, que los docentes, se encuentran satisfechos cuando sus alumnos, responden y alcanzan niveles adecuados de aprendizaje, que redundará en una mayor performance en su futura profesión.

La transmisión de conocimientos tiene gran importancia en sí misma, pero también es un medio para otro fin⁴³; organizar la vida del ser humano, incorporarlo positivamente al mundo de la realidad, de la sociedad, del compromiso, y sobre todo, colaborar en el aprendizaje de la sublimación de pulsiones primitivas⁴⁴, que de no ser así, precipitan al individuo en peligrosos desenlaces en sus vidas de interacción.

El docente conoce y advierte que puede convertirse en una figura significativa para algunos de sus alumnos y pueden tomarlo como modelo a aseguir, con lo cual la responsabilidad como docente trasciende la enseñanza tradicional, pudiendo convertirse en un referente de gran peso en la vida del estudiante.

Se observa, con cada vez más frecuencia que una parte importante de los docentes activos, se perfeccionan en forma constante, realizando cursos y posgrados, con el objetivo de aumentar su bagaje de conocimientos, para transferir a sus alumnos estos nuevos aprendizajes, con el objetivo de lograr en ellos, un mayor nivel cultural y profesional.

Con todo lo expresado, la predisposición del docente en general y mayormente en el ámbito universitario, es positiva.

Si a esto se le suma una voluntad marcada y visible por parte de los estudiante en su roles como tales; puede lograrse un muy buen clima de enseñanza aprendizaje, que beneficiará en definitiva a la sociedad toda.

Es interesante entonces, generar los espacios necesarios y propicios para que los educandos puedan transmitir explícitamente a sus educados, sus

⁴³ García, Arzeno, María Ester (1987), El educador como figura de identificación. Biblioteca Nueva Madrid.

⁴⁴ Freud Sigmund (1896), Nuevas Observaciones sobre la neuropsicosis de defensa. Editorial Amorrouti.

intenciones y anhelos para contagiar sus valores utilizando como vehículo la propuesta enunciada, cuyo contenido se desarrollará más adelante.

Uno de estos espacios, y que los profesores pregonan en su mayoría, casi de manera constante, son las estrategias de estudio de deben incorporar los alumnos, para el logro de los objetivos por ellos fijados.

Por lo general, se trata de estrategias muy amplias y flexibles, que no están orientadas únicamente en pos de la apropiación del conocimiento y/o el desarrollo de las propias capacidades del alumno, sino que además explicitan la intencionalidad de organizar la conducta de estudiar, sobre la premisa de tácticas y formas dirigidas a adecuar la misma, para crear las condiciones necesarias que propicien la posibilidad de éxito y que ayuden a minimizar los fracasos.

Están centradas principalmente, en las anotaciones de clase, en las particularidades y preferencias que profundiza y expone el profesor.

En resumidas cuentas, se trata de estrategias basadas en producir en cada exposición del profesor, una definición concreta de cada situación en particular, para intentar adaptar las acciones y modalidades del alumno, a lo que es lo esperado y ponderado por los profesores.

Si todo esto, va de la mano con la persistencia y el esfuerzo del alumno, puede permitirle a este, un buen desempeño en su aprendizaje.

Por último, se encuentran los recursos con que cuentan los profesores, y el buen y mayor provecho que puedan sacar de ellos, estos últimos.

Es posible, que algunos casos, no estén estrictamente ligados al conocimiento y el aprendizaje, pero que contribuyen de modo fundante a responder exitosamente a las demandas académicas y sobre las que el aprehendiente puede tener un diferente grado de control.

El profesor muestra y explicita, mediante las consignas que imparte en cada oportunidad, el control y distribución del tiempo, para que el alumno adquiera de manera sistemática su aprendizaje.

La mayoría de los profesores universitarios, conocen y viven diariamente, esta insatisfactoria distribución del tiempo por parte de los alumnos en general, dado que la velocidad en que se vive hoy día, la padecen por su puesto, también el estudiante universitario, con lo cual el profesor, teniendo esto presente, trata de mostrar diversas conductas a seguir por sus alumnos, para que el tiempo disponible de estudio sea aprovechado positivamente y satisfactoriamente.

3.- METODOLOGÍA.

La investigación se llevará a cabo desde un enfoque cuanti y cualitativo, donde se desarrollará el análisis de un caso.

La utilidad de este tipo de investigación, se debe a que, al contar con sus resultados, se simplifica abrir líneas de investigación y proceder a su consecuente y posterior comprobación, realizando las correcciones pertinentes a este caso en particular. Esto se podría enmarcar en un estudio de tipo exploratorio.

3.1- Generalidades.

Esta investigación tiene como objetivo recoger conocimientos o datos de fuentes primarias, en este caso, se extraen muestras de la población considerada, es decir, los alumnos regulares de la disciplina Psicología General II en el primer año de la carrera de Psicología, para ordenarlos luego de forma sistemática, pretendiendo alcanzar de este modo los objetivos trazados.

Es oportuno destacar que investigar, no es investigar para confirmar o recopilar lo que ya es conocido o ha sido escrito o investigado por otros. La característica fundante de esta investigación, es el descubrimiento de principios generales y poder utilizarlos en pos de mejorar el proceso de educación /aprendizaje/ evaluación en este universo en particular y que puede traspolarse a su vez, a nuevos estudios.

A pesar de tratarse de una investigación de corte cuanti y cualitativo, estará orientada a la mayor objetividad posible, es decir, se tratará de eliminar el sesgo individual del investigador en cuestión, en cuanto a inclinaciones y preferencias personales, resistiéndose además, a buscar únicamente aquellos datos que confirmen las hipótesis.

En esta dirección, se emplearán todas las pruebas posibles al alcance, para efectuar luego un control crítico y exhaustivo de los datos recogidos y los procedimientos empleados.

Por último, una vez sistematizados los datos obtenidos serán registrados y expresados oportunamente, mediante una propuesta superadora en concreto.

Esta investigación estará completamente impregnada sobre el análisis de un caso, confiriéndole validez y confiabilidad.

3.2- Descripción de la muestra.

La población, se encuentra circunscripta en la Universidad de Flores, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la carrera de Licenciatura en Psicología, dentro de la materia Psicología General II, que se dicta en el segundo cuatrimestre del primer año de esta carrera, durante el turno de la mañana, tarde y noche en dicha Universidad, de modalidad presencial, con una población de 55 alumnos en total, de ambos sexos.

La franja de edad oscila entre los 20 y 50 años.

La muestra que se extrae de este universo, es de 20 alumnos regulares.

Las clases son dictadas por la titular de la cátedra y el cuerpo docente, que se alternan, en forma programada y definida previamente entre los tres turnos.

3.3- Definición de las variables.

Se formalizan tres tipos de definiciones para las variables. Ellas son:

a) Teóricas, aquellas variables que se obtienen deductivamente desde los elementos y conceptos de la teoría de la que emanan estos últimos. En este caso son las mencionadas en el capítulo dos, punto dos.

b) Empíricas, son las variables cuyos rótulos o etiquetas generados dentro del trabajo, agrupan los conceptos que, en el caso de las respuestas abiertas, expresaron los alumnos encuestados. Su definición consta en las secciones de análisis cualitativo del capítulo cuatro para cada variable. Debe destacarse que no responden a una clasificación exhaustiva y mutuamente excluyente de las categorías, simplemente porque así manifestaron su experiencia los alumnos.

c) Operacionales, son definiciones de variables que indican el procedimiento de medida que se utilizó para cuantificar un concepto

latente. Estos son indicadores manifiestos bajo la forma de preguntas de cuestionario. Constan en el capítulo cuatro como preguntas del cuestionario.

De acuerdo a las preguntas del estudio, las variables, se definen de la siguiente manera:

a) Motivación: Se refiere a que factores o intereses personales, llevan al alumno a cursar esta asignatura en particular. Dentro de este concepto, se indaga además, cuales son sus expectativas personales en esta materia.

b) Lectura previa: Se refiere a la lectura anticipada que los alumnos deben realizar de la bibliografía obligatoria de la asignatura mencionada, antes de concurrir a las clases regulares y presenciales, de acuerdo al cronograma de contenidos enunciados por la cátedra, con conocimiento fehaciente de ello en tiempo y forma, por parte de

c) Aprendizaje significativo: Se refiere a la apropiación del conocimiento del alumno y de qué manera puede trasladar el mismo, a otros saberes o aprendizajes futuros.

d) Aprendizaje autónomo: Se refiere a qué estrategias, recursos y/ técnicas personales utiliza el alumno para armar el andamiaje de su aprendizaje. Además se busca indagar si el alumno recurre a otras informaciones disponibles, más allá de la bibliografía obligatoria de la cátedra.

e) ¿Cuántas materias estás cursando este cuatrimestre?

f) ¿Realizas alguna actividad aparte de estudiar? ¿Qué tiempo le dedicas?

g) Sexo.

h) Edad. Esta variable se recodificó en tres bloques.

i) Indicaciones de Estado civil y grupo familiar.

3.4- Instrumento para la recolección de datos.

Para la recolección de los datos se utilizará un instrumento donde se apela a un modelo de encuesta semi estructurada⁴⁵.

⁴⁵ Ver anexo. Modelo de encuesta.

Dicho tipo de encuesta mixta o semiestructurada, es aquella en la que, como su propio nombre indica, el entrevistador despliega una estrategia mixta, alternando preguntas estructuradas y con preguntas espontáneas. Esto forma es más completa ya que, mientras que la parte preparada permite comparar entre los diferentes candidatos, la parte libre permite profundizar en las características específicas del candidato. Por ello, permite una mayor libertad y flexibilidad en la obtención de información con preguntas establecidas y pautadas previamente a la muestra mencionada anteriormente.

La información obtenida, será trasladada a los gráficos correspondientes, para luego analizar los mismos en profundidad e iniciar consecuentemente, un plan de acción para la corrección positiva de la problemática, a través de instrumentos y técnicas que sean pertinentes para la concreción de los objetivos expresados en el presente trabajo.

El esquema general de las preguntas de las encuestas que deberán responder los alumnos convocados, serán las siguientes:

- a) ¿Lees previamente el material programado en la cursada antes de cada clase?
- b) ¿Qué te motiva a cursar Psicología General II?.
- c) ¿Los conocimientos que vas adquiriendo durante la cursada, te resultan beneficiosos para adquirir nuevos?..
- d) ¿Recurrís a algún tipo de estrategia personal para tu aprendizaje?
- e) Buscas más información además de la bibliografía obligatoria para esta materia?

4.- PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.

En este apartado se desarrolla el análisis de los datos recogidos mediante las encuestas. Por una parte la cuantificación de los porcentajes y a continuación la descripción de los comentarios verbales obtenidos para cada una de ellas.

En tal sentido las variables son:

- a) Sexo.
- b) Edad.
- c) Indicaciones de Estado civil y grupo familiar. (Esta variable no constó en el cuestionario pero el análisis de contenido permitió ver que influenciaba en las respuestas, por ende, se construyó como variable y se agregó. Por esa razón es que no se obtuvieron la totalidad de las respuestas).
- d) Materias cursadas por cuatrimestre.
- e) Actividad fuera de la Universidad. Tiempo dedicado.
- f) ¿Que te motiva a cursar Psicología General II? (independientemente que se trate de una materia obligatoria)
- g) ¿Lees previamente el material programado en la cursada antes de cada clase?
- h) ¿Los conocimientos que vas adquiriendo durante la cursada te resultan beneficiosos para adquirir nuevos?
- i) ¿Recurrís a algún tipo de estrategia personal para tu aprendizaje?
- j) ¿Buscás más información además de la bibliografía obligatoria para esta materia?

Cada variable responde a una sección del análisis de datos. Para cada una se realizaron las siguientes actividades:

Primero: Se presenta el gráfico con sus datos, porcentajes y el comentario correspondiente.

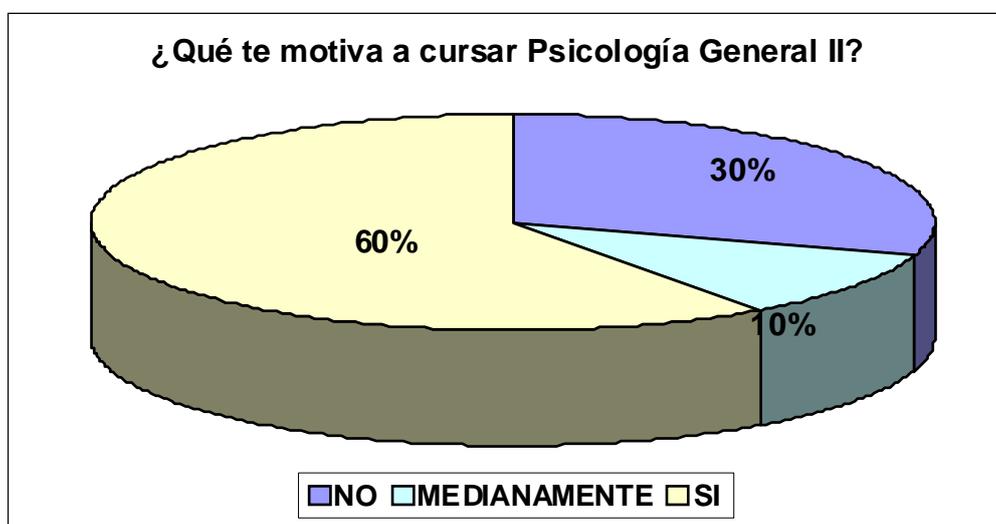
En segundo lugar se calculan las influencias sobre la misma desde las variables (que pueden haber ejercido influencia o no, pero se consigna para saberlo) en la forma de tablas estadísticas de porcentajes.

Para realizar esto, se tomó como base una diferencia de porcentajes superior al diez por ciento, para considerar importante la influencia de la misma. Estas tablas están seguidas del análisis cuantitativo respectivo.

En tercer lugar se agrega el análisis de las respuestas abiertas en profundidad, relacionadas con esta pregunta. Estas consisten en el análisis cualitativo de los emergentes.

4.1- Motivación para el estudio de la materia.

4.1.1- Análisis Cuantitativo.



La motivación para el estudio de la materia se midió mediante la pregunta ¿Qué te motiva a cursar Psicología General II?. Se observa que el 90% de los alumnos están motivados por la materia. Sin embargo es una indicación importante el 10% que dicen que no.

Motivación por Sexo

| | | Sexo | |
|--|--------------|-----------|----------|
| | | MASCULINO | FEMENINO |
| ¿Qué te motiva a cursar Psicología General II? | NO | 30,0% | 30,0% |
| | Medianamente | 20,0% | ,0% |
| | SI | 50,0% | 70,0% |

Se observa que el 70% de las mujeres están motivadas, mientras que sólo el 50% de los varones lo está. Entonces las mujeres están más motivadas que los varones para cursar esta materia.

Motivación por Edad

| | | Edad recodificada | | |
|--|--------------|-------------------|--------------|---------------|
| | | 25 Y MENOS | 26 A 34 AÑOS | 35 Y MAS AÑOS |
| ¿Qué te motiva a cursar Psicología General II? | NO | 30,0% | 40,0% | 20,0% |
| | Medianamente | 20,0% | ,0% | ,0% |
| | SI | 50,0% | 60,0% | 80,0% |

A mayor edad mayor motivación por la materia.

Motivación por Cantidad de materias que cursa

| | | ¿Cuántas materias estás cursando este cuatrimestre? REC | | |
|--|--------------|---|----------------|-------|
| | | De una a tres | Cuatro y cinco | Seis |
| ¿Qué te motiva a cursar Psicología General II? | NO | 20,0% | 33,3% | 33,3% |
| | Medianamente | ,0% | 33,3% | 8,3% |
| | SI | 80,0% | 33,3% | 58,3% |

Los alumnos que cursan de una a tres materias están motivados en un 80%, mientras que los que cursan las seis lo están en un 58%, Entonces a menos materias mayor motivación por esta asignatura. Los primeros son un grupo específico probablemente concentrado en la misma. Los que cursan todas las materias le siguen en la motivación por la misma. En cambio aquellos que cursan una cantidad mediana de materias tienen menos apego a esta, un 33%.

Motivación por Actividad que realiza

| | | ¿Realizás alguna actividad aparte de estudiar? ¿Qué tiempo le dedicás? | | | |
|--|--------------|--|--------|--------------------|---------------------|
| | | NO CONTESTA | NO | SI. TIEMPO PARCIAL | SI. TIEMPO COMPLETO |
| ¿Qué te motiva a cursar Psicología General II? | NO | ,0% | ,0% | 33,3% | 40,0% |
| | Medianamente | ,0% | 100,0% | ,0% | 10,0% |
| | SI | 100,0% | ,0% | 66,7% | 50,0% |

A mayor cantidad de trabajo menor motivación por la materia (solo el 40%). Lo que es muy significativo es que aquellos que no proporcionaron

pistas sobre su dedicación laboral están muy dedicados a la materia (100%).

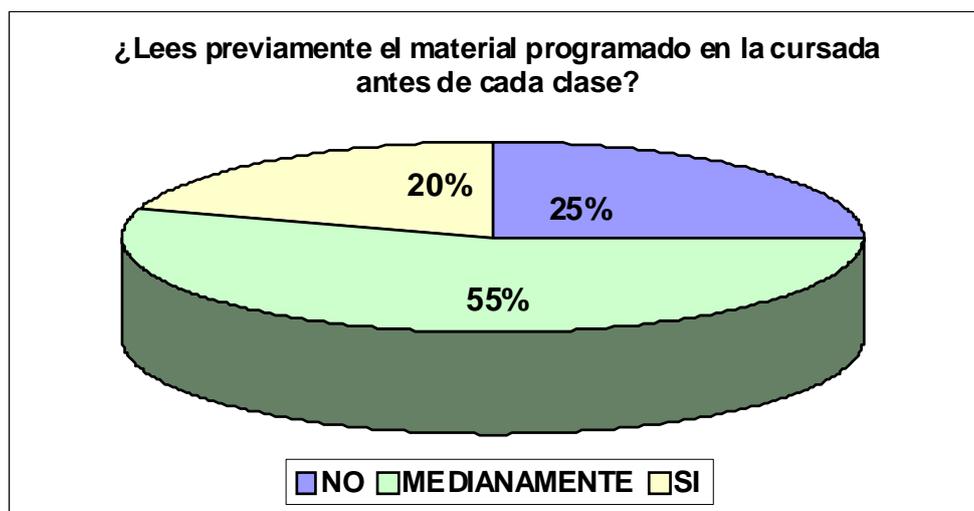
4.1.2- Análisis Cualitativo.

Las respuestas referidas al gusto por la materia que se utilizan como indicador de la motivación pueden agruparse en seis categorías de grado de motivación.

El primer escalón se denomina "motivación interna" puede definirse como indicaciones sobre el gusto y/o atracción con la materia en sí y por sus contenidos, que despiertan este estado subjetivo en el alumno. El segundo bloque hace referencia al gusto por la "didáctica de la materia", antes que referirse a sus contenidos. Es el gusto por la manera en que la materia es presentada y transmitida por los docentes de la cátedra, con su correspondiente diseño de exposiciones sobre la trasmisión del conocimiento. El tercer grupo hace alusión al agrado por la materia en tanto "es parte del diseño curricular de la carrera". Este apartado no se refiere a los contenidos específicos de la materia sino que indica una adhesión al todo de la formación que proporciona la carrera. El cuarto sector indica mayor distancia con la materia en sí. Se refiere a su importancia en el "futuro del proyecto profesional". Agrupa esta categoría las expresiones sobre la importancia de la materia y sus contenidos en el futuro de la práctica profesional del psicólogo graduado en UFLO en lo que tiene que ver con sus competencias adquiridas. El quinto escalón remite a las "dificultades con el aprendizaje" de la materia. Esta categoría reúne diversas quejas o dificultades en la adquisición del conocimiento. Los mismos pueden provenir de obstáculos cognitivos personales y circunstanciales o bien ser expresiones emocionales del encuestado. Finalmente, el último escalón, son expresiones más o menos educadas, de "poca motivación" con la materia. Se reúnen en esta categoría expresiones adversas al gusto por la materia que pueden asumir entre otras la forma pedagógica, los contenidos o simplemente el escaso interés que tiene el alumno.

4.2- Actividad de Lectura previa antes de cada clase.

4.2.1- Análisis Cuantitativo.



La Lectura Previa a las clases fue medida por la pregunta: ¿Lees previamente el material programado en la cursada antes de cada clase?

Se puede observar que el 55% de los alumnos cumple la consigna medianamente y el 75% están en cumplimiento razonable de la actividad solicitada. Un 25% de los alumnos, en cambio, no efectúa lectura previa del material antes de asistir a las clases.

Realización de Lectura Previa por Motivación por la materia

| | | ¿Qué te motiva a cursar Psicología General II? | | |
|---|--------------|--|--------------|-------|
| | | NO | Medianamente | SI |
| ¿Lees previamente el material programado en la cursada antes de cada clase? | NO | 33,3% | ,0% | 25,0% |
| | Medianamente | 66,7% | 100,0% | 41,7% |
| | SI | ,0% | ,0% | 33,3% |

El 75% de los alumnos al menos motivados lee el material previamente, mientras que el 100% de los no motivados solo lee hasta medianamente el material. Luego, a mayor motivación por la materia, mayor lectura previa. Lo opuesto es también comprobable. Los que no tienen motivación hacia la materia; no realizan lectura previa alguna.

Realización de Lectura Previa por Cantidad de materias que cursa

| | | ¿Cuántas materias estás cursando este cuatrimestre? REC | | |
|---|--------------|---|----------------|-------|
| | | De una a tres | Cuatro y cinco | Seis |
| ¿Lees previamente el material programado antes de cada clase? | NO | 20,0% | 66,7% | 16,7% |
| | Medianamente | 60,0% | 33,3% | 58,3% |
| | SI | 20,0% | ,0% | 25,0% |

Evidentemente, resulta difícil descifrar esta tabla. Ya se ha visto con anterioridad, que los alumnos que por alguna razón cursan entre cuatro y cinco materias, tienen un comportamiento difícil de pronosticar. Para ellos se ve que no hacen lecturas previas en un 66.7%. Los otros dos grupos no dan diferencias entre sí. Leen medianamente el material en forma previa en un 60% y 58,3% respectivamente.

Realización de Lectura Previa por Realización de otras actividades

| | | ¿Realizás alguna actividad aparte de estudiar? ¿Qué tiempo le dedicás? | | | |
|---|--------------|--|--------|--------------------|---------------------|
| | | NO CONTESTA | NO | SI. TIEMPO PARCIAL | SI. TIEMPO COMPLETO |
| ¿Lees previamente el material programado en la cursada antes de cada clase? | NO | ,0% | ,0% | 16,7% | 40,0% |
| | Medianamente | 33,3% | 100,0% | 50,0% | 60,0% |
| | SI | 66,7% | ,0% | 33,3% | ,0% |

Se comenzará el análisis, por no, tiempo parcial y tiempo completo. Entre ellos predomina la lectura previa mediana del material. (100%, 50% y 60% respectivamente). Después, los que trabajan en tiempo parcial dan un 50% de lectura previa. En sentido contrario los que trabajan de tiempo completo, muestran lectura previa mediana en un 60%, similar a los anteriores, pero el resto simplemente no lee (40%). Es decir que los parciales tienden a la lectura previa y los completos a la no lectura. Ahora es interesante analizar los que no contestaron, se recuerda que es porque "no mencionaron actividad". Ellos leen siempre en su mayor proporción (66,7%) y medianamente en el resto de los casos (33.3%).

Realización de Lectura Previa por Estado civil

| | | Indicaciones de Estado civil y grupo familiar? | | |
|---|--------------|--|---------|--------|
| | | NO HAY DATOS | SOLTERO | CASADO |
| ¿Lees previamente el material programado en la cursada antes de cada clase? | NO | 12,5% | 28,6% | 40,0% |
| | Medianamente | 62,5% | 42,9% | 60,0% |
| | SI | 25,0% | 28,6% | ,0% |

Los casados realizan menos lecturas previas que el resto (40%). Los otros tienden a más lectura previa; solteros (28.6%) y sin datos (25%).

Realización de Lectura Previa por Sexo

| | | Sexo | |
|---|--------------|-----------|----------|
| | | MASCULINO | FEMENINO |
| ¿Lees previamente el material programado antes de cada clase? | NO | 40,0% | 10,0% |
| | Medianamente | 50,0% | 60,0% |
| | SI | 10,0% | 30,0% |

Se observa que las mujeres hacen lecturas previas en mayor proporción que los hombres. (30% contra 10%)

Realización de Lectura Previa por Edad

| | | Edad recodificada | | |
|---|--------------|-------------------|--------------|---------------|
| | | 25 Y MENOS | 26 A 34 AÑOS | 35 Y MAS AÑOS |
| ¿Lees previamente el material programado antes de cada clase? | NO | 20,0% | 40,0% | 20,0% |
| | Medianamente | 50,0% | 40,0% | 80,0% |
| | SI | 30,0% | 20,0% | ,0% |

Los más jóvenes leen previamente en un 30%, le siguen los de mediana edad (20%) y los que menos leen son los de edad mayor (0%). Entonces a menor edad mayor lectura previa.

4.2.2- Análisis cualitativo.

El análisis de las respuestas abiertas muestra además de la gradación en el nivel de las lecturas previas, el tipo de causas por las cuales la lectura suele ser insuficiente. Hay varios grupos de alumnos. Los que leen

siempre, los que leen "algunas veces" que se subdividen en los que leen para los finales, los que simplemente leen a veces y la índole de las razones por las cuales no cumplen el cometido.

Los alumnos que "leen siempre" el material dicen que leen en forma continua porque no quieren reprobar, quieren recibirse, hacen resúmenes.

Hay un sector de las respuestas manifiestan "leer algunas veces" el material previo, sin aditamentos de razón. Ellos manifiestan que no tienen continuidad, se preparan para los exámenes, usan los fines de semana o en baches en el trabajo, no siempre tienen tiempo por otras obligaciones.

Otro agrupamiento de alumnos dice que lee algunas veces pero especialmente para los "parciales o finales". En especial debido al trabajo o a otras actividades como el gimnasio, la cursada de otras materias y que se reservan para una lectura profunda para los finales.

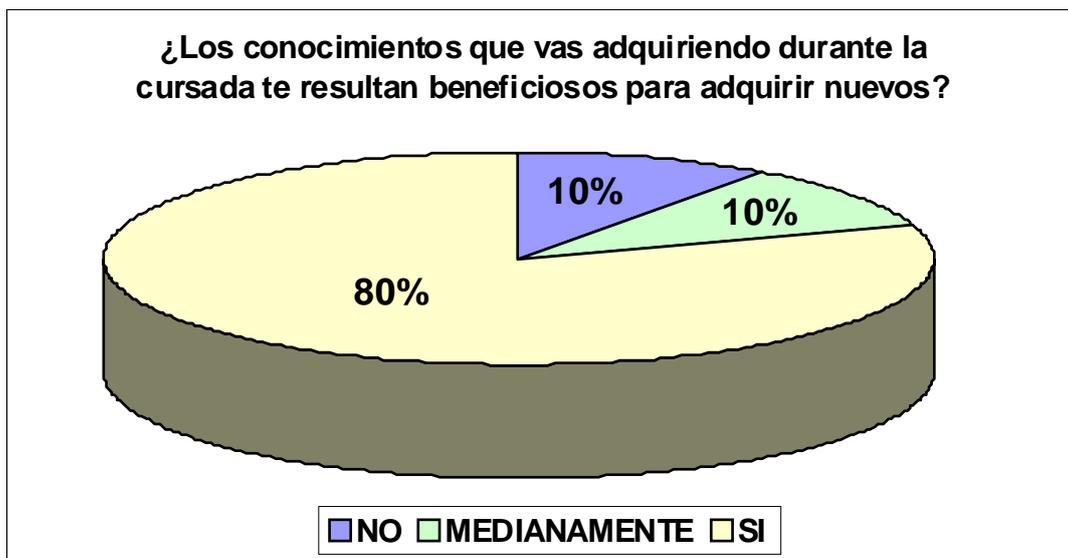
Un bloque de alumnos simplemente manifiestan que no pueden leer el material previamente como corresponde, a causa de "otras actividades" que tienen prioridad para ellos. Mencionan entre ellas el reclamo familiar, el noviazgo, el trabajo, gimnasia, salir con amigos, algunos mencionan que llegan tarde a casa y leen los resúmenes.

Hay un grupo de encuestados que mencionan que estudian solo para los "parciales y finales" y exponen además las causas de ello, otras actividades. fines de semana, hablan del cansancio que las actividades producen. Hay menciones que al menos hacen resúmenes durante la cursada y que se concentran para estudiar a fondo para los finales.

Por último y para finalizar, dos respuestas interesantes son las vinculadas con el reconocimiento de la "necesidad" de la lectura previa, por una parte y aquella persona que leyó "antes de iniciar la clase".

4.3- Aprendizaje Significativo.

4.3.1- Análisis Cuantitativo.



Independientemente de la lectura; se requirió en la encuesta, sobre el logro de aprendizaje significativo. Ello se hizo por la pregunta: ¿Los conocimientos que vas adquiriendo durante la cursada, te resultan beneficiosos para adquirir nuevos?. Es muy interesante el dato que se obtuvo, donde el 80% de los alumnos cumplen con este objetivo.

El análisis de las tablas por variables, muestra las siguientes cifras porcentuales:

Aprendizaje significativo por motivación por la materia

| | | ¿Qué te motiva a cursar Psicología General II? | | |
|--|--------------|--|--------------|-------|
| | | NO | Medianamente | SI |
| ¿Los conocimientos que vas adquiriendo durante la cursada te resultan beneficiosos para adquirir nuevos? | NO | 16,7% | ,0% | 8,3% |
| | Medianamente | 16,7% | 50,0% | ,0% |
| | SI | 66,7% | 50,0% | 91,7% |

Los alumnos que están más motivados por la materia logran un aprendizaje significativo en mayor medida que los que tienen una motivación menor (91,7% contra 66,7%). Esta condición se cumple como

un adicional sobre el alto porcentaje de alumnos que logran aprendizaje significativo de la materia.

Aprendizaje significativo por Estrategia personal de aprendizaje

| | | ¿Recurría a algún tipo de estrategia personal para tu aprendizaje? | | |
|--|--------------|--|--------------|-------|
| | | NO | Medianamente | SI |
| ¿Lo que aprendés durante la cursada te sirve para adquirir nuevos conocimientos? | NO | 16,7% | ,0% | 8,3% |
| | Medianamente | 33,3% | ,0% | ,0% |
| | SI | 50,0% | 100,0% | 91,7% |

Los alumnos que poseen estrategia personal de aprendizaje, logran aprendizaje significativo en un 91,7% mientras que quienes no la tienen solo lo logran en un 50%. Generalizando puede decirse que a mayor estrategia personal de aprendizaje mayor aprendizaje significativo.

Aprendizaje significativo por Realización de Otras Actividades

| | | ¿Realizás alguna actividad aparte de estudiar? ¿Qué tiempo le dedicás? | | | |
|--|--------------|--|--------|--------------------|---------------------|
| | | NO CONTESTA | NO | SI. TIEMPO PARCIAL | SI. TIEMPO COMPLETO |
| ¿Los conocimientos que vas adquiriendo durante la cursada te resultan beneficiosos para adquirir nuevos? | NO | ,0% | ,0% | 16,7% | 10,0% |
| | Medianamente | ,0% | ,0% | ,0% | 20,0% |
| | SI | 100,0% | 100,0% | 83,3% | 70,0% |

Los que trabajan en tiempo completo logran solo el 70% de aprendizaje significativo, los de tiempo parcial el 83,3% y los que no trabajan el 100%. Los que no declaran actividad tienen también un 100 % de aprovechamiento. Generalizando se obtiene que cuanto más tiempo dedican los alumnos a otras actividades fuera del estudio, menor es la proporción del logro de aprendizaje significativo.

Aprendizaje significativo por Estado civil

| | | Indicaciones de Estado civil y grupo familiar ? | | |
|--|--------------|---|---------|--------|
| | | NO HAY DATOS | SOLTERO | CASADO |
| ¿Los conocimientos que vas adquiriendo durante la cursada te resultan beneficiosos para adquirir nuevos? | NO | 12,5% | 14,3% | ,0% |
| | Medianamente | 12,5% | 14,3% | ,0% |
| | SI | 75,0% | 71,4% | 100,0% |

Los casados logran el 100% de aprendizaje significativo, mientras que los solteros solo el 71,4%.

Aprendizaje significativo por Sexo

| | | Sexo | |
|--|--------------|-----------|----------|
| | | MASCULINO | FEMENINO |
| ¿Los conocimientos que vas adquiriendo durante la cursada te resultan beneficiosos para adquirir nuevos? | NO | 20,0% | ,0% |
| | Medianamente | 10,0% | 10,0% |
| | SI | 70,0% | 90,0% |

Las mujeres tienen un 90% de aprendizaje significativo y los hombres solo el 70%. Entonces, las mujeres logran mayor aprendizaje significativo que los varones.

Aprendizaje significativo por Edad

| | | Edad recodificada | | |
|--|--------------|-------------------|--------------|---------------|
| | | 25 Y MENOS | 26 A 34 AÑOS | 35 Y MAS AÑOS |
| ¿Los conocimientos que vas adquiriendo durante la cursada te resultan beneficiosos para adquirir nuevos? | NO | 10,0% | ,0% | 20,0% |
| | Medianamente | 20,0% | ,0% | ,0% |
| | SI | 70,0% | 100,0% | 80,0% |

Las personas de menor edad logran el 70% de aprendizaje significativo, las de mediana, el 100% y los mayores el 80%.

Se observa que el logro del aprendizaje significativo parece tener que relación con la edad. Los menos maduros, de 25 y menos años, logran menos aprendizaje significativo que los de más edad. Aún entre estos

segundos, los más jóvenes; personas de 26 a 34 años tienen todavía más proporción de logro que los de mayor edad (35 y más años).

Aprendizaje significativo por Cantidad de Materias que cursa

| | | ¿Cuántas materias estás cursando este cuatrimestre? REC | | |
|--|--------------|---|----------------|-------|
| | | De una a tres | Cuatro y cinco | Seis |
| ¿Los conocimientos que vas adquiriendo durante la cursada te resultan beneficiosos para adquirir nuevos? | NO | ,0% | 33,3% | 8,3% |
| | Medianamente | ,0% | 66,7% | ,0% |
| | SI | 100,0% | ,0% | 91,7% |

Este cuadro arroja un resultado variado. Los que cursan menos materias logran mayor aprendizaje significativo que el resto (100%) Es probable que se estén dedicando mucho más a la materia. Los que hacen la cursada completa de todas las materias, les siguen en porcentaje de aprovechamiento (91,7%). Finalmente los que cursan una cantidad mediana de materias logran el menor porcentaje de aprendizaje significativo (0%).

4.3.2- Análisis Cualitativo.

La pregunta sobre el aprendizaje significativo disparó una variedad de comentarios difíciles de ordenar en una gradación. Cada respuesta muestra la singularidad y/o subjetividad, tanto de la comprensión del concepto mismo, como de los atributos que, para el alumno, corresponden a la misma. Sean la integración del conocimiento, la extensión, la memorización, el logro progresivo del saber, el saber como conocimiento aislado y finalmente, las dificultades de aprendizaje. En consecuencia se muestran los resultados agrupados según las nociones emergentes.

Un grupo importante de encuestados expresaron respuestas relacionadas con el logro de la "integración de los conocimientos adquiridos", sea a otras materias que se están cursando o bien dentro de la misma materia.

Otro segmento de respuestas alude al aprendizaje significativo en el sentido de posibilidad de "extensión del conocimiento adquirido" como elemento básico para la comprensión de otras materias. Otra categoría de

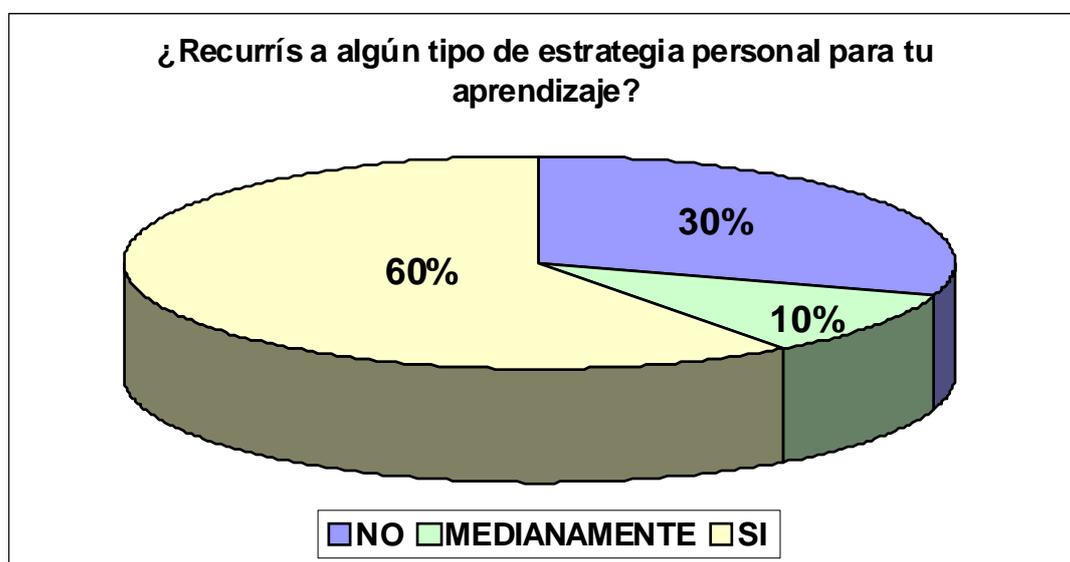
las respuestas se refiere al aprendizaje significativo enfatizando la nota de la capacidad de "retener los conocimientos" que se adquieren.

Otra de las clases de respuestas obtenidas hace referencia al aprendizaje significativo como "progreso en el logro del conocimiento". Aún en forma potencial.

Existen algunas respuestas que evidencian que la concepción de aprendizaje significativo tiene que ver con el logro de conocimientos en sí mismo, "aislado" de la conexión con otros.

4.4.- Aprendizaje Autónomo mediante Estrategias personales.

4.4.1- Análisis Cuantitativo



Más allá del logro del aprendizaje significativo, resultó de interés indagar los métodos para su obtención. La primera alternativa es el logro del aprendizaje autónomo mediante la aplicación de estrategias personales. Esta dimensión se midió mediante la siguiente pregunta: ¿Recurría a algún tipo de estrategia personal para tu aprendizaje?. El gráfico muestra que el 60% de los cursantes posee efectivamente una estrategia de este tipo a lo que hay que agregar un 10% que las tiene medianamente. No obstante esto, hay que observar que el 30% restante, que no posee ninguna estrategia personal para la adquisición de los conocimientos.

Las tablas estadísticas de porcentajes que permiten analizar esta variable arrojando los siguientes resultados.

Estrategias personales de aprendizaje por motivación por la materia

| | | ¿Qué te motiva a cursar Psicología General II? | | |
|--|--------------|--|--------------|-------|
| | | NO | Medianamente | SI |
| ¿Recurría a algún tipo de estrategia personal para tu aprendizaje? | NO | 33,3% | 100,0% | 16,7% |
| | Medianamente | 16,7% | ,0% | 8,3% |
| | SI | 50,0% | ,0% | 75,0% |

A mayor motivación en la materia mayor porcentaje de alumnos que tienen estrategias personales de estudio (75% contra el 50%). Quienes tienen una motivación mediana no tienen estrategias personales de estudio (100%).

Estrategias personales de aprendizaje por Realización de actividades

| | | ¿Realizás alguna actividad aparte de estudiar? ¿Qué tiempo le dedicás? | | | |
|--|--------------|--|--------|--------------------|---------------------|
| | | NO CONTESTA | NO | SI. TIEMPO PARCIAL | SI. TIEMPO COMPLETO |
| ¿Recurría a algún tipo de estrategia personal para tu aprendizaje? | NO | ,0% | 100,0% | 33,3% | 30,0% |
| | Medianamente | ,0% | ,0% | ,0% | 20,0% |
| | SI | 100,0% | ,0% | 66,7% | 50,0% |

Se observa que a menor realización de otras actividades, menor desarrollo de estrategias personales de estudio (100% no la tienen). En cambio, los alumnos que no mencionan otras actividades tienen estrategias (100% si tienen estrategias).

Estrategias personales de aprendizaje por Estado civil

| | | Indicaciones de Estado civil y grupo familiar? | | |
|--|--------------|--|---------|--------|
| | | NO HAY DATOS | SOLTERO | CASADO |
| ¿Recurría a algún tipo de estrategia personal para tu aprendizaje? | NO | 50,0% | 28,6% | ,0% |
| | Medianamente | ,0% | 14,3% | 20,0% |
| | SI | 50,0% | 57,1% | 80,0% |

Los casados tienen estrategias personales de estudio en un 80% de los casos, mientras que los solteros solo en el 57,1%.

Estrategias personales de aprendizaje por Sexo

| | | Sexo | |
|--|--------------|-----------|----------|
| | | MASCULINO | FEMENINO |
| ¿Recurría a algún tipo de estrategia personal para tu aprendizaje? | NO | 30,0% | 30,0% |
| | Medianamente | 20,0% | ,0% |
| | SI | 50,0% | 70,0% |

Las mujeres exhiben estrategias en un 70% mientras que los varones en un 50%. Entonces, las mujeres tienen estrategias personales de estudio en mayor proporción que los varones.

Estrategias personales de aprendizaje por Edad

| | | Edad recodificada | | |
|--|--------------|-------------------|--------------|---------------|
| | | 25 Y MENOS | 26 A 34 AÑOS | 35 Y MAS AÑOS |
| ¿Recurría a algún tipo de estrategia personal para tu aprendizaje? | NO | 30,0% | 20,0% | 40,0% |
| | Medianamente | 10,0% | ,0% | 20,0% |
| | SI | 60,0% | 80,0% | 40,0% |

En este cuadro, la variable edad arroja resultados variados. Los de mediana edad tienen una mayor proporción de estrategias personales (80%). Los más jóvenes les siguen en porcentajes (60%). Finalmente, los de más edad son los que menos porcentaje de estrategias personales de estudio tienen (40%).

Estrategias personales de aprendizaje por Cantidad de materias que cursa

| | | ¿Cuántas materias estás cursando este cuatrimestre? REC | | |
|--|--------------|---|----------------|-------|
| | | De una a tres | Cuatro y cinco | Seis |
| ¿Recurría a algún tipo de estrategia personal para tu aprendizaje? | NO | ,0% | 100,0% | 25,0% |
| | Medianamente | 20,0% | ,0% | 8,3% |
| | SI | 80,0% | ,0% | 66,7% |

Esta variable arroja resultados diversos. Los que cursan menos materias tienen mejor estructuradas sus estrategias personales de estudio (80% si la tienen). Los que cursan todas las materias les siguen en porcentaje

(66,7%). Finalmente, los que cursan no todas las materias son los que menos estrategias personales tienen (0%).

4.4.2- Análisis Cualitativo.

Las respuestas a la pregunta por las estrategias personales de estudio arrojan una gran diversidad de secuencias de respuestas, dado que estas estrategias siempre suponen la realización de varios pasos sucesivos.

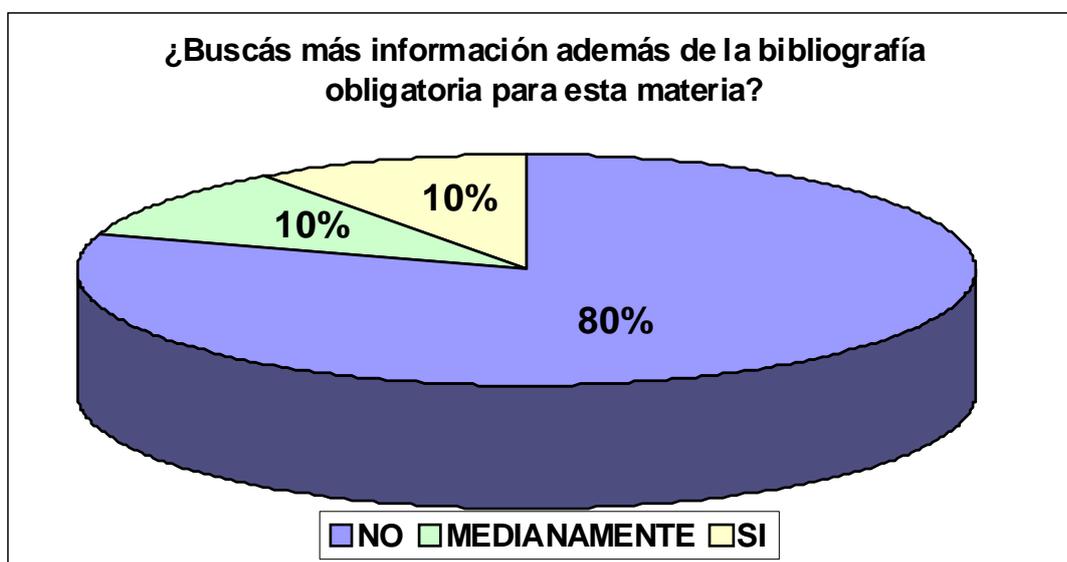
Sin dudas todas las estrategias incluyen el paso de lectura del material o bien el genérico "estudiar". A continuación de ello surgen varias combinaciones de pasos. Le siguen actividades como resumir, repasar, ejercitar la memoria, marcar textos, realizar mapas conceptuales, repetir en voz alta y escuchar atentamente las clases.

Se presentaran desde las más complejas hasta las más simples.

El primer grupo incluye "actividad escrita y oral del alumno", el segundo, "estrategias de estudio lineal" que incluyen la marcación del texto con palabras y anotaciones marginales, la memorización y la confección de resúmenes escritos. Un tercer bloque menciona la realización de "mapas conceptuales" como una ayuda visual al aprendizaje. Otros mencionan el valor primordial que tiene la atenta "escucha de las clases", como ejercicio de la memoria auditiva.

4.5- Aprendizaje Autónomo mediante Búsqueda de Información Adicional.

4.5.1-Análisis Cuantitativo.



Más allá de la utilización de Estrategias Personales para la aprehensión de los conocimientos, hay una opción más avanzada, si se quiere, que es la búsqueda de información adicional. Esta variable se procura obtener mediante la pregunta: ¿Buscás más información además de la bibliografía obligatoria para esta materia?. El gráfico muestra de manera rotunda que el 80% de los alumnos no buscan información adicional a la provista por la cátedra.

Pese a ello, se buscará la influencia de los factores sobre la misma, en las siguientes tablas de porcentajes.

Aprendizaje con información adicional por motivación en la materia

| | | ¿Qué te motiva a cursar Psicología General II? | | |
|--|--------------|--|--------------|-------|
| | | NO | Medianamente | SI |
| ¿Buscás más información además de la bibliografía obligatoria para esta materia? | NO | 100,0% | 100,0% | 66,7% |
| | Medianamente | ,0% | ,0% | 16,7% |
| | SI | ,0% | ,0% | 16,7% |

A mayor motivación en la materia mayor proporción de búsqueda de información adicional. El 16.7% de los alumnos motivados busca información.

Aprendizaje con información adicional por Lectura Previa del material

| | | ¿Lees previamente el material programado en la cursada antes de cada clase? | | |
|--|--------------|---|--------------|-------|
| | | NO | Medianamente | SI |
| ¿Buscás más información además de la bibliografía obligatoria para esta materia? | NO | 100,0% | 100,0% | ,0% |
| | Medianamente | ,0% | ,0% | 50,0% |
| | SI | ,0% | ,0% | 50,0% |

A mayor proporción de lecturas previas, mayor búsqueda de información adicional. De los que leen material previamente, el 50% busca medianamente y un 50% busca información adicional.

Aprendizaje con información adicional por Aprendizaje significativo

| | | ¿Los conocimientos que vas adquiriendo durante la cursada te resultan beneficiosos para adquirir nuevos? | | |
|--|--------------|--|--------------|-------|
| | | NO | Medianamente | SI |
| ¿Buscás más información además de la bibliografía obligatoria para esta materia? | NO | 100,0% | 100,0% | 75,0% |
| | Medianamente | ,0% | ,0% | 12,5% |
| | SI | ,0% | ,0% | 12,5% |

A mayor proporción de aprendizaje significativo, mayor búsqueda de información adicional. Entre los que logran aprendizaje significativo hay un 12,5% que busca medianamente información adicional y un 12,5% manifiesta que Si la busca.

Aprendizaje con información adicional por Realización de Otras Actividades

| | | ¿Realizás alguna actividad aparte de estudiar? ¿Qué tiempo le dedicás? | | | |
|--|--------------|--|--------|--------------------|---------------------|
| | | NO CONTESTA | NO | SI. TIEMPO PARCIAL | SI. TIEMPO COMPLETO |
| ¿Buscás más información además de la bibliografía obligatoria para esta materia? | NO | 33,3% | 100,0% | 66,7% | 100,0% |
| | Medianamente | 33,3% | ,0% | 16,7% | ,0% |
| | SI | 33,3% | ,0% | 16,7% | ,0% |

A mayor proporción de realización de otras actividades, menor búsqueda de información adicional. Es así que un 16,7% de los que tienen ocupación parcial busca medianamente información adicional y otro 16,7% la busca definitivamente.

Aprendizaje con información adicional por Estado civil

| | | Indicaciones de Estado civil y grupo familiar? | | |
|--|--------------|--|---------|--------|
| | | NO HAY DATOS | SOLTERO | CASADO |
| ¿Buscás más información además de la bibliografía obligatoria para esta materia? | NO | 75,0% | 71,4% | 100,0% |
| | Medianamente | 12,5% | 14,3% | ,0% |
| | SI | 12,5% | 14,3% | ,0% |

Los solteros buscan información adicional en mayor proporción que los casados. (un 14,3% contra nadie).

Aprendizaje con información adicional por Sexo

| | | Sexo | |
|--|--------------|-----------|----------|
| | | MASCULINO | FEMENINO |
| ¿Buscás más información además de la bibliografía obligatoria para esta materia? | NO | 90,0% | 70,0% |
| | Medianamente | 10,0% | 10,0% |
| | SI | ,0% | 20,0% |

Las mujeres buscan información adicional en mayor proporción que los hombres. Un 20% las mujeres contra nadie entre los hombres.

Aprendizaje con información adicional por Edad

| | | Edad recodificada | | |
|--|--------------|-------------------|--------------|---------------|
| | | 25 Y MENOS | 26 A 34 AÑOS | 35 Y MAS AÑOS |
| ¿Buscás más información además de la bibliografía obligatoria para esta materia? | NO | 70,0% | 80,0% | 100,0% |
| | Medianamente | 20,0% | ,0% | ,0% |
| | SI | 10,0% | 20,0% | ,0% |

El 20% de los alumnos de mediana edad (26 a 34 años) buscan información adicional. Le siguen el 10% de los más jóvenes.

Aprendizaje con información adicional por Cantidad de materias que cursa

| | | ¿Cuántas materias estás cursando este cuatrimestre? REC | | |
|--|--------------|---|----------------|-------|
| | | De una a tres | Cuatro y cinco | Seis |
| ¿Buscás más información además de la bibliografía obligatoria para esta materia? | NO | 80,0% | 100,0% | 75,0% |
| | Medianamente | 20,0% | ,0% | 8,3% |
| | SI | ,0% | ,0% | 16,7% |

Los que cursan todas las materias son los que más buscan información adicional: un 16,7% la busca definitivamente mientras que un 8,3% más la buscan medianamente.

4.5.2- Análisis Cualitativo.

Como se pudo observar con anterioridad, son pocos los aprehendientes que buscan material adicional al proporcionado por la cátedra de forma obligatoria.

Los que buscan material adicional lo hacen para realizar el práctico y suelen hacerlo por Internet.

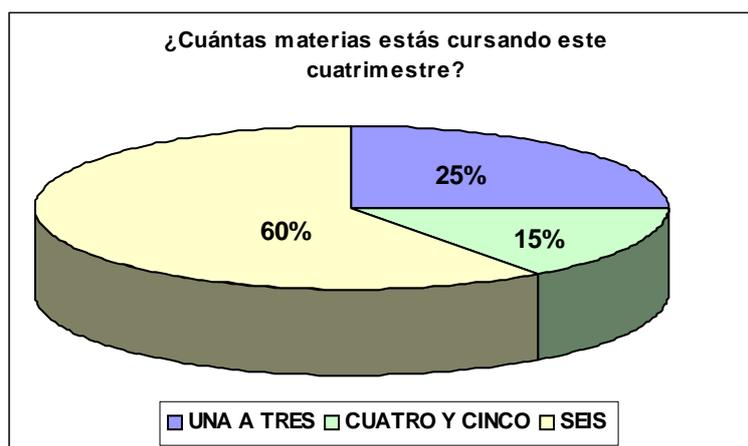
Los alumnos que no buscan material adicional sostienen que no lo hacen porque con los resúmenes es suficiente, que no disponen de tiempo o bien que deben repartirlo entre todas las materias.

4.6 - Factores que influyen en la dedicación a la materia.

Como se pudo apreciar en el presente trabajo, existen ciertas variables (ver apartado 3.3. Definición de la variables; e, f, g, h, i) que no constituyen en sí, el foco de estudio. Sin embargo, estas variables, como se presentó anteriormente, influyen sobre las variables de interés del mismo (ver apartado 3.3 Definición de las variables; a, b, c, d). Es por ello que es relevante describirlas una por una. En ese sentido se obtiene un cuadro de la constitución de los cursantes como grupo.

La primera de ellas es la respuesta a la pregunta:

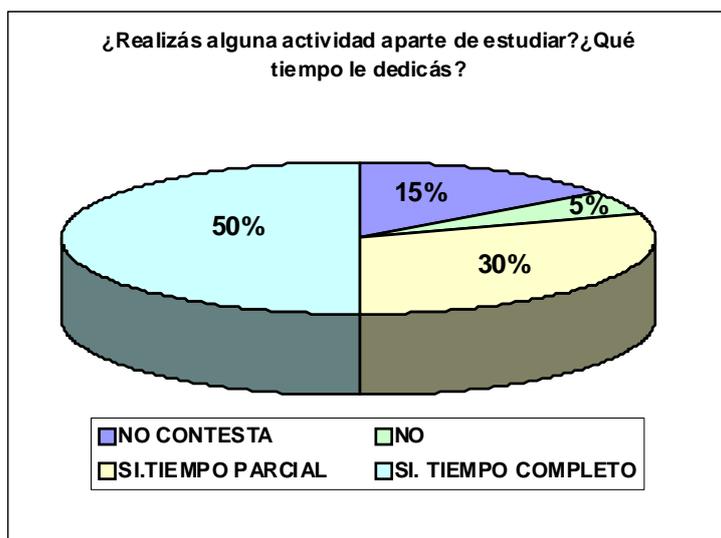
a) ¿Materias cursadas por cuatrimestre?



Las respuestas se agruparon por comodidad del análisis. Se observa que el 60% de los alumnos está cursando todas las materias posibles, pero hay un grupo del 25% que cursa de una a tres materias. Este grupo, seguramente, tiene un comportamiento diferente al resto.

La realización de otras actividades aparte del estudio fue una pregunta abierta. Su codificación permitió obtener que lo más significativo de ellas fue, en general, el trabajo. Se decidió codificar, en la medida de la información que se obtuvo, entre Actividad de Tiempo Completo y Actividad de Tiempo Parcial.

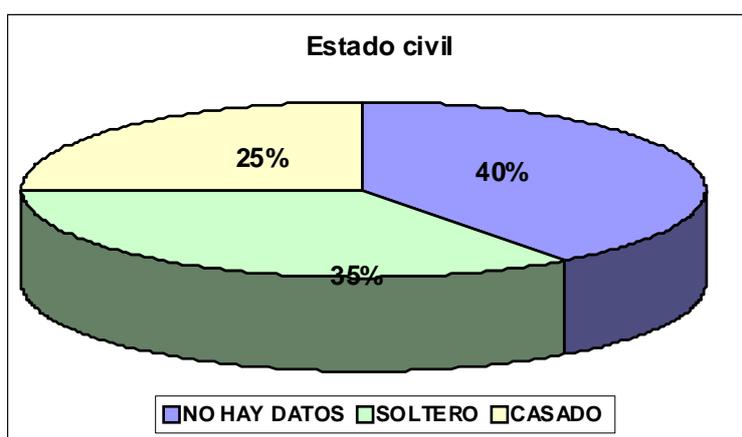
b) ¿Realizás alguna actividad aparte de estudiar? ¿Qué tiempo le dedicás?



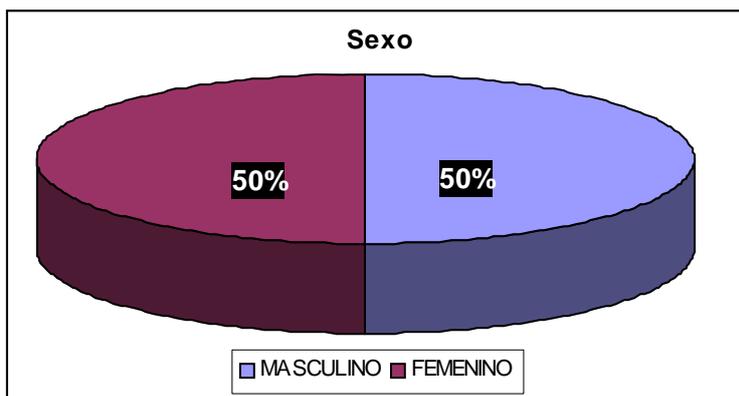
El 50% de los alumnos trabaja en tiempo completo y un 30% en tiempo parcial. No fue posible obtener respuestas para el 15% de los alumnos.

c) Situación de estado civil.

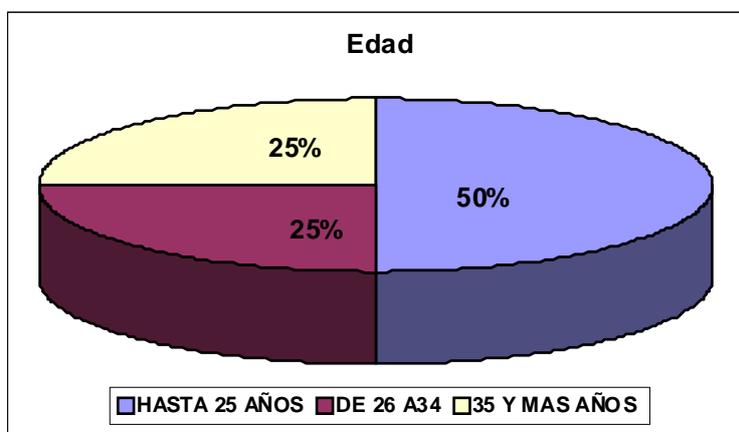
En el análisis de las respuestas abiertas, emergió como importante poder esclarecer la situación de estado civil de los alumnos.



No se obtuvo información del 40% de los alumnos a este ítem. De lo que queda se puede ver que hay un 35% que es soltero y un 25% que son casados.



Los alumnos se reparten entre varones y mujeres por mitades.



el 50% de los alumnos tienen menos de veinticinco años de edad. El resto se reparte por partes iguales entre los grupos de veintiséis a treinta y cuatro años (25%) y los mayores de esa edad (25%).

5.- CONCLUSIONES.

Siguiendo el objetivo principal, durante el capítulo anterior se realizó el diagnóstico que asienta las condiciones de motivación y actividad general de los alumnos de Psicología General II con vistas a corroborar la intención expresada en los objetivos acerca de las propuestas de intervención pedagógica para mejorar los resultados del aprendizaje.

Las 20 encuestas recogidas indican que hay tres grupos de edades: la mitad son menores de 25 años lo que permite presuponer que son "estudiantes nuevos" infiriendo que efectúan su primera elección de carrera; un 30% tiene entre 25 y 34 años de edad, lo que permite suponer en ellos una "orientación directa al trabajo" en el sentido de una búsqueda profesional-laboral. El resto, los de 35 y más constituyen un grupo que presuntamente "estudia por realización personal". Tres perfiles diferentes que será necesario atender en la propuesta didáctica.

El 60% de los alumnos trabaja tiempo completo y un 30% trabaja medio tiempo, lo que constituye una población de "adulto en situación de trabajo" perfil que también tiene importancia en el momento de la propuesta.

Los encuestados se reparten 50% de varones y 50% de mujeres.

En lo que hace a cantidad de materias cursadas es posible agruparlos en tres categorías: el 60% cursa las seis materias permitidas según el plan de estudios. Pueden tipificarse como "estudiantes normales". El 25% está cursando de una a tres materias: es decir el mínimo para mantener la regularidad, pueden calificarse como "estudiantes marginales" los que por algún motivo son presumibles de estar cercanos a la deserción. El resto o sea el 15%, cursa entre cuatro y cinco materias. Estos estudiantes, para tipificar un perfil, son "estudiantes con obstáculos" ya que este tipo de cursada presupone que dejaron materias inconclusas y merecen una atención correctiva.

La conjunción de estas variables, más la situación de convivencia familiar, permitirán constituir perfiles individualizados de cada estudiante que constituirá un predictor de desempeño y por consiguiente una base para la

formulación de estrategias pedagógicas individualizadas, siempre de acuerdo con el perfil predictivo.

En lo que hace a las variables específicamente referidas al estudio, puede observarse que la motivación por la materia reside en el 60% de los alumnos, lo que indica una buena conducción de la materia como atractor. Permanece un 30% mal motivado a la misma, factor a estudiar y considerar en la estrategia pedagógica.

No resultó demasiado exitoso el objetivo de lograr la lectura previa del material de clase; sólo el 20% cumple la consigna plenamente y un 55% la cumple a medias. Un 25% manifiesta no efectuar lecturas previas a la clase y estudiar solo para los finales. Este factor debe ser considerado como parte de las modificaciones de estrategia y facilitadores de motivación.

El aprendizaje significativo es un objetivo que se logra plenamente, según las encuestas suministradas. Se supone entonces, que el 80% de los alumnos lo logra adecuadamente.

La indagación sobre aprendizaje autónomo, referido a las estrategias personales de estudio recorren la amplia gama propuesta en la didáctica de la materia; retención en la memoria, resúmenes, lectura, repaso y confección de mapas conceptuales.

En cambio la interrogación sobre la consulta de material adicional a la bibliografía indicada, también incluido en el aprendizaje autónomo, muestra que los alumnos en su generalidad, no consultan. Esto supone que por una parte el material de lectura previa es suficiente para satisfacer su demanda de conocimiento de tal manera que no necesitan más y además que esta lectura les insume el suficiente tiempo como para no disponer de tiempo adicional para una búsqueda en profundidad.

Este panorama diagnóstico permite suponer que se pueden construir perfiles individualizados para cada alumno con la finalidad de agregar, aparte de la conducción general de la didáctica de la materia, una guía personalizada del aprendizaje.

Estos elementos son considerados oportunamente en la construcción de la propuesta didáctica.

Dado que los objetivos de la tesina se constituyen sobre la motivación de los alumnos hacia la materia y el descubrimiento de estrategias didácticas que optimicen el logro del aprendizaje significativo. Dado también que en los capítulos anteriores se desarrolló el diagnóstico situacional sobre motivación y estrategias de estudio de los alumnos, corresponde desde el próximo capítulo continuar con la propuesta didáctica.

6.-RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS EN EL USO DEL PORTAFOLIO.

El diagnóstico anterior ha permitido la posibilidad de proponer la utilización de una herramienta viable para lograr los objetivos definidos que se sustentará mediante la implementación de una herramienta de seguimiento y evaluación denominada portafolio.

6.1- El Portafolio como herramienta didáctica.

El significado de la palabra portafolios en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, significa, cartera de mano para llevar libros, papeles, etc. Se podría decir que es como carpeta de evaluación o carpeta de aprendizajes.

Es una técnica de recopilación, compilación, colección y repertorio de evidencias y competencias profesionales que capacitan a una persona para el desarrollo profesional satisfactorio.

Surge de la necesidad de demostrar competencias profesionales en el mercado laboral. Su traspaso al campo educativo se convierte en una metodología de enseñanza y evaluación, apareciendo como una metodología alternativa a aquellas de corte puramente cuantitativo.

Es un procedimiento de evaluación de trayectorias de aprendizaje que se basa en las ejecuciones y logros obtenidos por los alumnos.

El objetivo principal en la utilización de dicho instrumento, como procedimiento de aprendizaje y evaluación, es la aspiración de convertir a los alumnos en estudiantes reflexivos y críticos.

El aprendizaje y evaluación por portafolio⁴⁶, además, incorpora de manera sistemática y continua, el feedback⁴⁷ en el sistema de enseñanza-aprendizaje- evaluación, como un elemento sumamente útil a los fines

46 Brown, S; Glasner, A. (2007), *Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques. ,Uso del portafolio en la formación del Profesorado y en las Ciencias de la Salud Narcea S. A. De ediciones.*

⁴⁷ Se refiere a la devolución permanente que recibe el alumno por parte del docente que lo evalúa y/o del que le enseña, con respecto a sus producciones, ya sean personales y/o grupales, para analizar coherentemente su desempeño en la consigna impartida, en un intercambio de ideas, opiniones y puntos de vista tanto del profesor, como del alumno, a fin de lograr el objetivo que el aprendizaje propone en cada caso y situación en particular.

didácticos en general, tanto para el aprehendiente, así como también para los profesores de cátedra.

Esta técnica o herramienta permite al profesor poner en ejecución una evaluación de tipo formativa, haciendo foco en el alumno.

El mencionado feedback, acciona un proceso en el cual el alumno se centra en superar las dificultades surgidas en esta interacción en sus distintos procesos de aprendizajes.

Por otro lado, la utilización del portafolio, hace que dichos procesos, por donde el alumno transita, contribuya positivamente a su formación profesional, en este caso, en las distintas habilidades, destrezas y actitudes, que empleará en su futura profesión.

Con el sistema de portafolios, se obtendrá una cantidad de información mucho mayor y más abundante de todo el recorrido formativo del alumno, si se compara con la metodología de enseñanza aprendizaje actual.

De este modo el alumno, adoptará una responsabilidad personal como estudiante diametralmente opuesta a la actual, que implica una postura mucho más activa, participativa, comprometida y con nivel de producción personal mayor, durante toda la cursada de la asignatura, a fin de lograr un aprendizaje significativo⁴⁸, que propicia este tipo de propuesta.

El portafolio puede subdividirse en dos áreas: aquella de uso individualizado en donde se considera a cada alumno según su perfil singular planeando para él, las actividades necesarias para su nivelación con la segunda área. Dicha última área, es el uso del portafolio como herramienta general tanto de aprendizaje como de evaluación.

Se expondrá a continuación cada una de ellas.

6.2- El portafolio como herramienta personalizada.

Como se ha observado en el diagnóstico, cada alumno asumirá un perfil singular, acorde con sus características y desempeños. Esto abre muchísimas posibilidades.

Sin embargo pueden establecerse algunos ejes de tipificación. Ellos son:

A) La motivación con la materia y con la carrera.

⁴⁸ Ausubel; Novak; (1983), Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo .2° Edición. México. Editorial Trillas.

B) La disposición de tiempo necesario para el estudio.

C) El logro del aprendizaje, que es un subproducto de las estrategias personales de estudio.

El seguimiento del desempeño del alumno a partir del portafolio general y a partir de las indicaciones sobre la situación singular en los tres ejes señalados, permitirá tener un panorama individualizado sobre las dificultades y obstáculos para que cada alumno singular logre los objetivos didácticos generales fijados para toda la clase.

Esto obligará a confeccionar un plan de nivelación individual que procurará hacerle desempeñar actividades, o bien facilidades, que logren el desempeño nivelador deseado.

Este plan nivelador es individual. Sin embargo es necesario destacar que los tres ejes recién expuestos dan una tipología, muy genérica por supuesto, de ocho tipos de alumnos que sumados a sus características individuales abren caminos para la elaboración de actividades de nivelación en forma singular.

En la construcción de la tipología se consideraron dos posiciones para cada eje: "Tiene la cualidad" y "No tiene la cualidad". Esta simplificación se considera atinada porque no es necesario tener tantos tipos diferentes.

De modo que cada eje de la tipología tiene dos posiciones para "Motivación" que son Motivado y no Motivado; dos posiciones para "Disposición de tiempo" que son Alta y Baja; y dos posiciones para "Logro de aprendizaje" que son Satisfactorio y No Satisfactorio. Las tres variables dan un conjunto de $2 \times 2 \times 2 = 8$ tipos diferentes de alumno. Por supuesto que podría ponerse una denominación genérica a cada tipo, pero se consideró innecesario dado que todavía no están probados los resultados definitivos en el aula.

El objetivo es lograr una nivelación con el General de los objetivos didácticos de la materia.

6.3- El aprendizaje por portafolio.

Una vez lograda la nivelación general, es posible emprender el análisis del portafolio tanto como herramienta de aprendizaje como de evaluación.

En lo que se refiere al aprendizaje el portafolio consiste en diversas actividades que deben realizar los alumnos para obtener la promoción de esta asignatura en lo que se refiere a las diversas actividades que desarrolla la cátedra durante el curso lectivo.

A) Una de las consignas de la cursada actual es la de cumplir con las actividades de aprendizaje que la cátedra determine, tales como resúmenes de textos, trabajos de análisis e interpretación de fuentes bibliográficas, elaboración de esquemas de contenidos, todos realizados en clase, según el cronograma previsto de cada módulo.

B) Rendir y aprobar el parcial y la monografía (trabajo grupal de 4 alumnos por grupo, de una película), establecido por la cátedra.

C) Rendir el examen final.

Las actividades del punto "A", si bien se van llevando a cabo durante el transcurso de las clases; no quedan debidamente registradas, sin poseer obviamente, evidencia alguna de lo producido por cada uno de ellos. Se apela entonces, en este escenario, a lo memorístico de cada profesor que compone la cátedra, en cuanto a la participación, producción y predisposición de los alumnos, corriendo el riesgo de que cometan sesgo en su apreciación personal, con respecto a la actuación y conducta de cada uno de ellos (los alumnos), debido a que entra en juego, en los primeros, un aspecto muy subjetivo al momento de conocer el grado de aprendizaje de los alumnos en este tipo de actividades.

Las mismas, son sumamente importantes, dado que se observa el grado de aprendizaje con ejes como ser; la participación, compromiso, dedicación de todos y cada uno de los alumnos y del grupo en general. Las conclusiones, reflexiones, debates, críticas y aportes que pueden hacer los ellos a cada tema tratado, enriquece y favorece al proceso de enseñanza y aprendizaje de manera significativa.

La técnica propuesta para estas actividades es la de "Portafolio".

Con ella, se podrá además, conocer en forma más precisa y constructiva, el proceso de aprendizaje de cada alumno y el grupo en general.

Se establece además, un feedback permanente entre la enseñanza y el aprendizaje, entre profesor y alumno. Este último, irá monitoreándose así

mismo, a medida que transcurren las clases y advertirá, donde debe focalizar más su atención de acuerdo a los resultados parciales que va obteniendo como aprehendiente.

Esta técnica es muy efectiva también, para realizar ajustes sobre la marcha del proceso enseñanza- aprendizaje- evaluación, por parte de los responsables de la cátedra, si se advierten dificultades y/o tropiezos en el mismo.

Los exámenes parciales⁴⁹ de Psicología General II, se llevan a cabo al finalizar las primeras cuatro unidades, de las seis que componen cada una de estas asignaturas.

Las Monografías⁵⁰ (se les solicita a los alumnos que trabajen sobre un film o película) se exponen al finalizar la quinta unidad.

Sería interesante entonces, y además congruente con lo expresado en el punto A; que el examen final, además de contar con la modalidad habitual⁵¹, cada alumno debería realizar un mapa conceptual⁵² de la materia, abarcando las seis unidades temáticas que componen cada asignatura, al momento de presentarse al mismo.

La finalidad de dicho mapa, es precisamente que se relacionen todos los temas tratados en cada cursada en forma coherente, con una exposición lógica, para dar cuenta por parte del alumno de la comprensión genuina de la asignatura en cuestión.

La utilización del portafolio facilita en gran medida que la construcción personal de dicho mapa, sea de una calidad académica adecuada, favoreciendo el aprendizaje integral de la materia.

Se deben crear las bases necesarias para lograr un aprendizaje significativo, dado que se trata de una materia central y de enorme articulación con el resto de las mismas, sirviendo de sustento para

⁴⁹ Es interesante resaltar que los exámenes parciales deben ser coherentes con las clases impartidas, si se utiliza la metodologías del portafolios, se podrán realizar preguntas acorde con la dinámica de cada una de las clases, donde se apunta a la reflexión , la crítica, la construcción personal, la comparación de distintas teorías, que en definitiva, las preguntas que surjan, den cuenta en sus respuestas, del grado de relación, comprensión y asimilación por parte de los alumnos de todo lo impartido en esta asignatura.

⁵⁰ El nivel académico que tendrán estas producciones grupales, será de mejor calidad, si se compararan con las actuales, por el tipo de enseñanza y aprendizaje actual.

⁵¹ Se toma a los alumnos regulares preguntas sobre toda la materia en forma oral.

⁵² Novak, Joseph, D. (1998), Conocimiento y Aprendizaje. Los Mapas Conceptuales como herramienta facilitadota para escuelas y empresas. España. Editorial Alianza.

comprender la teoría psicológica en general y en particular de cada especialidad y/o corriente teórica.

6.4- La evaluación por portafolio.

En consonancia con lo expuesto, es necesario generar prácticas de evaluación acorde con los objetivos fijados. Acotar el concepto de evaluar, significa crear jerarquías, es privilegiar una manera de ser en clase y en el mundo, es valorizar formas y normas de excelencia⁵³.

La evaluación es un recurso indispensable para el perfeccionamiento de los dos procesos que nos interesan, la enseñanza y el aprendizaje⁵⁴.

La evaluación cumple una función formativa sobre el aprendizaje del alumno⁵⁵. La evaluación tiene una función didáctica; es decir, el alumno al ser evaluado, posee una dimensión que le indica su estado actual, con respecto a su aprendizaje, el profesor por otro lado, evalúa su metodología de enseñanza en función de los resultados de los alumnos.

La evaluación entonces, se transforma en auto evaluación, tanto para el alumno, como para el docente.

La evaluación es un proceso de obtener información, interpretarla y luego, emitir distintos juicios, que a su vez se utilizarán para tomar una decisión (calificación del alumno).

Los juicios a su vez, son las estimaciones de una condición presente y predicciones de acciones futuras.

La calificación o nota que obtiene un alumno, es un mensaje, que en principio, no dice al alumno lo que sabe, sino lo que puede suceder, si continúa así hasta el final de la cursada.

⁵³ Álvarez, Méndez, M (2005), Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid España. Editorial Morata.

⁵⁴ Camilloni, A; Litwin, E; Celman, E (1998), Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires. Editorial Paidós.

⁵⁵ Santos, Guerra, M, A (1996), Evaluación Educativa. Tomo1. Magisterio Español del Río de la Plata, Buenos Aires.

La evaluación también previene al alumno y profesores de las posibles correcciones positivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A cada evaluación, independientemente del tipo, le corresponde un feedback posterior a la producción individual de cada alumno por parte de los profesores, formando parte esto, como paso indispensable del proceso de enseñanza- aprendizaje.

La evaluación permanente y sistematizada, además, incorpora de maneja cíclica y continua, el feedback⁵⁶ en el sistema de enseñanza- aprendizaje-evaluación, como un elemento sumamente útil a los fines didácticos en general, tanto para el aprehendiente, así como también para los profesores de cátedra.

Este sistema permite al profesor poner en ejecución una evaluación de tipo formativa, haciendo foco en el alumno.

El mencionado feedback, acciona un proceso en el cual el alumno se centra en superar las dificultades surgidas en esta interacción en sus distintos procesos de aprendizaje.

Por otro lado, dicha evaluación, hace que todo el proceso de aprendizaje que el alumno transita, contribuya positivamente a su formación profesional, en este caso, en las distintas habilidades, destrezas y actitudes, que empleará en su futura profesión.

Se obtendrá una cantidad de información mucho mayor y más abundante de todo el recorrido formativo del alumno, si se compara con la metodología de evaluación tradicional, en la cual, raramente, existen evidencias concretas de la evolución del alumno en la asimilación e incorporación sistemática del conocimiento impartido.

Todo lo mencionado se puede lograr con la implementación de la herramienta denominada portafolio.

⁵⁶ Se refiere a la devolución permanente que recibe el alumno por parte del docente que lo evalúa y/o del que le enseña, con respecto a sus producciones, ya sean personales y/o grupales, para analizar coherentemente su desempeño en la consigna impartida, en un intercambio de ideas, opiniones y puntos de vista tanto del profesor, como del alumno, a fin de lograr el objetivo que el aprendizaje propone en cada caso y situación en particular.

Sirve para poder monitorear día a día, jornada tras jornada, la labor del aprehendiente, generando con este sistema un archivo de evidencias y producciones de cada alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

El valor sustancial en la utilización del mencionado instrumento, posee como elemento fundante, que el alumno sea partícipe y artífice de sus aprendizajes.

El profesor en este proceso, marcará e identificará cada uno de los pequeños desempeños de cada uno de sus alumnos, para co-crear con cada uno de ellos de forma individualizada y personal, su acervo cultural y profesional.

El nivel de información proveniente de cada alumno alcanzada y analizada por el profesor será sumamente rica y objetiva, teniendo la oportunidad de realizar ajuste pertinentes en cada caso de ser necesario, cosa que es imposible obtener con el sistema actual de enseñanza- aprendizaje-evaluación.

En síntesis, el desarrollo y uso de la herramienta propuesta; el portafolio, tanto en sus vertientes individualizada como herramienta general de aprendizaje y evaluación puede constituirse en un aporte que promueva el aprendizaje y solucione muchos de los problemas que se han detectado durante la presente investigación.

6.5- Guía de evaluación por Portafolio.

Con la finalidad de operacionalizar el Portafolio se describe a continuación el contenido de las dos planillas de evaluación de actividades (que se incluyen en Anexo; I Portafolio del alumno y II Portafolio de clase).

I Portafolio del alumno:

La planilla I Portafolio del alumno, se realiza para el Portafolio individual: una por cada alumno que esté cursando la materia. Puede acompañarse en una carpeta en la cual consten los documentos que la atestiguan, que puede contener Trabajos Prácticos, parcialitos y monografías realizados siempre que la cátedra las retenga.

II Portafolio de clase:

La planilla II Portafolio de clase, es una planilla resumen que se llena para evaluar el desempeño de la clase en su conjunto. Como tal es una evaluación de la didáctica de la materia. Se construye también como una carpeta donde constan en anexos temas de monografía, plan de la materia, modelos de ejercicios, consignas para las actividades, etc.

Ambas planillas pueden construirse como Tablas dinámicas en Excel lo que permite una actualización rápida de los resultados que se vayan agregando con posterioridad a la fecha de entrega de los trabajos (un ponderable muy frecuente, como se sabe). Los resultados actualizados se pueden imprimir semanal o quincenalmente.

El detalle de su llenado es el siguiente:

6.5.1.- I Portafolio del alumno.

Los ítem 1, 2, 3, 4 y 5 se obtienen de la Encuesta de motivación del alumno (texto similar a la encuesta que se tomó como base para la tesina). Esta encuesta debiera tomarse al finalizar la segunda semana de la cursada.

Los ítem 6 y 7 se copian de la planificación didáctica de la materia. Incluyen objetivos y las actividades planeadas relacionadas con cada meta a cumplir. En este caso se ponen como ejemplo, Resumen, Análisis de fuentes, etc.

La columna 8, acaso la más importante de la planilla, consigna el grado de satisfacción de la actividad realizada por el alumno en tres valores: satisfactorio – no satisfactorio - ausente. Estas son evaluaciones que efectúa globalmente el docente sobre la actividad realizada por el alumno.

La columna 9 consigna la fecha de la evaluación en que se llena la planilla.

La columna 10, muy importante por cierto, expresa el diagnóstico de aprendizaje del alumno por parte del docente. Es un diagnóstico abierto que da cuenta del proceso que está realizando el alumno.

En la columna 11 se escriben las estrategias personales que el alumno ha llevado a cabo para cumplimentar la actividad.

La columna 12 señala la cantidad de horas de estudio que utilizó el alumno durante la semana en que se realiza la actividad.

En la columna 13 se marca, en caso de existir, la indicación precisa que se hizo al alumno de las actividades recomendadas para optimizar su aprendizaje.

Las dos columnas bajo Resultados (14) se dedican a escribir los resultados de la acción encomendada. En la columna 15 se escribe la fecha de la evaluación de resultados y en la columna 16 se muestra el nivel de satisfacción con la misma (satisfactorio, no satisfactorio, ausente)

La columna 17 marca la línea de continuación (al pie de la página) de la evaluación de esta actividad, en caso de ser necesario.

La fila 18 es la continuación de la evaluación de la actividad en cuestión.

En oportunidades pueden estarse evaluando varias actividades bajo el mismo denominador y acción encomendada. En ese caso se utilizan llaves que agrupan varias filas de actividades.

6.5.2.- II Portafolio de clase.

Esta planilla reúne los resúmenes de los procesos de aprendizaje de todos los alumnos y como tal constituye una evaluación del proceso de la didáctica de la materia en su totalidad.

El numeral 1 remite al Plan de objetivos y actividades de la materia que determine la cátedra que seguramente, supera a la necesaria esquematización de la planilla. También se consigna la fecha en que esta planilla se ha llenado. Puede ser conveniente hacerlo quincenalmente.

Las columnas 2 y 3 señalan, como en la planilla anterior, los objetivos y actividades planificadas.

La columna 4 señala los porcentajes de asistencia sobre el total de inscriptos como un indicador de motivación por la materia. Se toma de las planillas de asistencia y se consigna el porcentaje respectivo en el casillero

11. Si la actividad lleva más de una clase se consigna el porcentual de la última de ellas.

La columna 5 es un agregado de los niveles de satisfacción de los alumnos. En ese sentido la columna 6 muestra el porcentaje de alumnos que cumplió satisfactoriamente la respectiva actividad sobre el total de los inscriptos. La información se obtiene de las planillas de tipo I, como un agregado de las mismas. Similarmente se llenan las columnas 7 y 8.

La columna 9 consigna el porcentaje de deserción de los alumnos al momento de la realización de la actividad de referencia. Puede definirse operacionalmente deserción como tres ausencias consecutivas.

La columna 10 señala los folios de referencia en la carpeta Portafolio de Clase. Puede incluir modelos de consigna, temas de monografía, y hasta ejercicios resueltos.

Conviene destacar que las celdas de las columnas 4 6 7 8 y 9 se llenan con porcentajes sobre alumnos activos (no desertantes). El porcentaje tiene la ventaja de permitir evaluar todas las actividades bajo un mismo patrón.

7.- BIBLIOGRAFÍA

Agno, Raúl, Colussi Guillermo (Compiladores) (1997), El sujeto de aprendizaje en la institución escolar. Buenos Aires. Homo Sapiens Ediciones.

Agra, M. J., Gewerc, A. Y Montero, M. L. (2003), El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación online y presenciales. Editorial Morata.

Alonso, C. M, Gallego, D. J y Money, P (1994), Evaluación de su Estilo de Aprendizaje. Universidad de Deusto. España.

Álvarez, Méndez, M (2005), Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid. España. Editorial Morata.

Arnoux, Elvira y Otros (1995), Los géneros discursivos. Cátedra Semiología. UBA

Ausubel; Novak; (1983), Hanesian Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo 2° Edición. México. Editorial Trillas.

Bacete Intitle; (1996), Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. México. Editorial Interamericana MC Graw Hill.

Baquero, R, Limón ,M (2001), Introducción a la psicología del aprendizaje. Quilmes. Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.

Barriga, Ángel Díaz. (1982), Los procesos de frustración en la tarea docente. Barcelona. Narcea S. A. De ediciones.

Birgin, A. (2006), Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires. OSDE. Editores Siglo XXI.

Bottero, Jean y otros (1995), Cultura, pensamiento y escritura. Editorial Gedisa.

Brown, S, Glasner, A. (2007), Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques. "Uso del portafolio en la formación del Profesorado y en las Ciencias de la Salud". Narcea S. A. De ediciones.

Camilloni, A; Litwin, E; Celman, E (1998), Evaluación de os aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Campos, L. (1973), Diccionario de psicología del aprendizaje. México. Editorial Ciencia de la Conducta.

Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Carretero, M. (1998), *Introducción a la psicología cognitiva*. Editorial Aique.

Castañeda, S. y López, M. (1989), *La Psicología cognitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender*. México. Editorial Antología.

Coll, César (1990), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Delval, Juan, (1998), *El desarrollo Humano, Capítulo III*. Editorial Siglo XXI.

Escotet, M. A. (1992), *Aprender para el futuro*, Madrid. Editorial Alianza.

Freud Sigmund (1896), *Nuevas Observaciones sobre la neuropsicosis de defensa*. Editorial Amorrouti.

García, Arzeno, María Ester,(1987), *El educador como figura de identificación*. Biblioteca Nueva Madrid.

García Guadilla, Carmen (1996), *Conocimiento. Educación superior y Sociedad en América Latina*. Caracas. Editorial Nueva Sociedad.

Chene, A (1983), *El concepto de autonomía en la educación adulta*. Madrid. Fundación Actilibre.

Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez (1993), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España. Editorial Morata.

Goodman, K. (1996), *La lectura, la escritura y los textos escritos. Una perspectiva transaccional socio lingüística*. Editorial Paidós.

Hernández Sampieri, C. Roberto, (1998), *Metodología de la Investigación*. 2ª. Edición. México. Editorial Interamericana Mc Graw Hill.

Huertas, J y Agudo, R. (2003), *Concepciones de los estudiantes universitarios sobre motivación*, En Moreneo, C y Pozzo, J. *Estrategias de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid. Editorial Trotta.

Kintsch, W. (1996), *El rol del conocimiento en la comprensión del discurso. Un modelo de construcción-integración*. Editorial Gedisa.

Latorre, J M; (1995), *Ciencias Psicosociales Aplicadas*. Editorial Síntesis.

Llord, B. y Cols; (1996), *Ciencias Psicosociales Aplicadas a la Salud*. México. Editorial Interamericana McGraw Hill.

Mead , George H (1934), *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista de un conductista social*. Editorial Aique.

Meyer, D (1984), *Psicología*. Madrid. Editorial Médica Panamericana.

Novak, Joseph, D. (1998), *Conocimiento y Aprendizaje. Los Mapas Conceptuales como herramienta facilitadora para escuelas y empresas*. España. Editorial Alianza.

Padilla, C. (2004), *La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios*. Editorial Paidós.

Paladino, Enrique, (1993), *Sujetos de la Educación*. Editorial Espacio.

Palamidessi, M y Girtz, (1998), *El A B C de la tarea docente. Currículum y Enseñanza*. Editorial Aique.

Pozo, Ignacio, (1996), *Aprendices y Maestros, La nueva cultura del aprendizaje*. Editorial Alianza.

Prieto Castillo, Daniel (1993), *Educación con sentido*. EDIUNC. Mendoza. Argentina.

Quiroga; Elsa (2002), *El nuevo contexto educativo, la significación en el aprendizaje de la enseñanza*. México. Editorial UABC.

Riviére, A. (1984), *La psicología de Vygotsky en Infancia y Aprendizaje*. Madrid. España. Editorial Alianza.

Rué, Joan, (2007), *El aprendizaje en Autonomía, razones para su desarrollo*. España. Universidad Autónoma de Barcelona.

Rogoff, Bárbara (1993), *Aprendices de pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona. Editorial Paidós.

Santos, Guerra, M, A (1996), *Evaluación Educativa. Tomo I*. Buenos Aires. Magisterio Español del Río de la Plata.

Schunk, Dale, H (2008), *Teorías de aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Editorial Interamericana McGraw Hill.

Van Dijk, Teun (1978), *La ciencia del texto*. Editorial Paidós.

Watson, J. (1924), *El conductismo*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Zabalza, Miguel A, (2003), *Competencias docentes del profesor universitario*. Narcea S. A. De ediciones.

ANEXO